PSYCHOLOGIEUNTERRICHT IN ÖSTERREICH

Berichte und Analysen unter besonderer Berücksichtigung seiner Geschichte, der Schulbücher und des Lehrerbildes

vorgelegt von
Margot Schönberg

als DISSERTATION zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12-16 der Universität Dortmund für das Fach Psychologie angenommen.

Dortmund
1983

LIBRARY

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538102_0010

PSYCHOLOGIEUNTERRICHT IN ÖSTERREICH

Berichte und Analysen unter besonderer Berücksichtigung seiner Geschichte, der Schulbücher und des Lehrerbildes

vorgelegt von
Margot Schönberg

als DISSERTATION zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12-16 der Universität Dortmund für das Fach Psychologie angenommen.

Dortmund
1983

1. Gutachter: Prof. Dr. Maria Dorndorf
2. Gutachter: Prof. Dr. Klaus Bräuer

Tag der mündlichen Prüfung: 25.8.1983

D A N K S A G U N G

Ich danke allen, von denen ich Anregungen und Unterstützung erhalten habe:

Frau Prof. Dr. Maria DORNDORF für die Toleranz und Geduld, mit denen sie die Entwicklung dieser Analyse begleitet hat und Herrn Dr. Udo KITTLER, der sich unermüdlich den Diskussionen gestellt hat, für seine konstruktive Kritik.
Ich danke den Herren Landesschulräten der einzelnen österreichischen Bundesländer, die durch ihre Zustimmung zu meiner Befragung einen wesentlichen Anteil haben am dritten Teil dieser Arbeit, aber auch den Fachprofessoren und -professorinnen der einzelnen Gymnasien, die für mich in den Klassen die Befragung mit viel Engagement und Interesse durchführten, wie mir zahlreiche Antworten zeigen.
Diese Arbeit hätte nicht geschrieben werden können, hätte ich nicht auf die stetige Unterstützung bei zahlreichen Amtsträgern österreichischer Dienststellen, bei Professoren, Wissenschaftlern und Kollegen zurückgreifen können, die mir die notwendigen Gesetzesvorschriften, Lehrpläne, Versuchslehrpläne, Evaluationsberichte sowie Kritiken und Beurteilungen zum österreichischen Schulwesen aus den Fachzeitschriften und andere sachdienliche Informationen zukommen ließen.
Allen diesen Damen und Herren gebührt mein Dank für ihre Geduld, die sie mit mir in allen Korrespondenzen bewiesen: Herrn Min.-Rat Dr. H. AIGNER, Frau Mag. U. ASCHINGER, Herrn Min.-Rat Dr. E. BENEDIKT, Herrn Dr. DRISCHEL, Herrn Dr. FLATSCHER, Herrn Prof. Dr. P. GSTETTNER, Herrn Dr. H.E. HOCEVAR, Herrn Prof. Dr. A. ILLICHMANN, Herrn Mag H.JANACH, Herrn Sektionsrat W. KLAUS, Herrn Hofrat Dr. E. NOWOTNY, Herrn Univ.-Prof. Dr. E. LÖSCHENKOHL, Herrn Prof. Dr. J. MADER, Frau Mag. E. MÜLLER, Herrn Prof. Dr. A. PETAK,

Herrn Univ.-Prof. Dr. P. POSCH, Herrn Dr. PREE eh, Herrn DDr. SCHEIBER eh, Herrn Dr. A. SCHERBATIN eh, Herrn Mag. H. SCHODL, Herrn Prof. Mag. H. SCHWARZ, Herrn Prof. OstR. Dr. H. SCHMEISZER, Herrn Dr. F. SMOLA, Herrn Prof. Dr. E. THALER, Herrn Dir. Dr. E. VOSPERNIK, Herrn Prof. Dr. R. WALTER, Herrn Dr. E. WEKERLE, Herrn Mag. N. WINDISCH, Herrn Mag. J. WIMMER, Herrn Prof. Dr. W. WURM und Herrn Dr. ZIMMERMANN eh.

Mein Dank gilt auch meinen Berufskollegen, den Dipl-Psychogen Herrn E. CIMIOTTI, Herrn H. DIRKS und Herrn Dr. NALIS, die sich mir bei Teilaspekten zu anregender Diskussion zur Verfügung stellten.

Größten Dank schulde ich allen Schülern und Schülerinnen, die sich mit den Fragen in so aufrichtiger und ernsthafter Weise auseinandersetzten.

Für die maschinenschriftliche Herstellung des Manuskriptes bin ich Frau E. GOEBEL und meiner Schwägerin Frau I. SCHÖNBERG zu Dank verpflichtet.

Ich widme diese Arbeit meiner Familie, deren Toleranz und Verständnis mir in der ganzen Zeit hilfreich und ermutigend waren.

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S Seite

Einleitung 1

Erster Teil: DIE HISTORISCHE ENTWICKLUNG DES PSYCHOLOGIEUNTERRICHTS IN ÖSTERREICH

1. Historischer Überblick des Faches "Philosophischer Einführungsunterricht" von 1849 bis heute 7

1.1. Einführung des Faches 1848/49 7

1.2. Änderungen von 1884 9

1.3. Das Fach Anfang des 20. Jahrhunderts..... 11

1.4. Philosophischer Einführungsunterricht in der GLÖCKEL-Ära (1918-1922) 12

1.5. Das Bundesgesetz von 1927 15

1.6. Die Dreißiger Jahre 16

1.7. Der Unterricht in der 2. Österreichischen Republik 16

1.8. Augenblicklicher Stand des Faches im österreichischen Schulsystem 17

2. Beschreibung des österreichischen Schulsystems. 19

2.1. Aufgaben der österreichischen Schulen..... 19

2.2. Gliederung und Formen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) 19

3. Die Lehrpläne zum Philosophischen Einführungsunterricht und zum Psychologieunterricht 23

3.1. Lehrplan von 1849 23

3.2. Lehrplan von 1884 26

3.3. Lehrplan von 1909 26

3.4. Der MARTINAK-Lehrplan 27

3.5. Lehrpläne von 1927 und 1928 29

3.6. Lehrplan von 1934 30

3.7. Lehrplan von 1938 32

3.8. Lehrplan von 1946 34

3.9. Lehrplan von 1967 35

3.9.1. Ziele, Bildungs- u.Lehraufgaben... 35
3.9.2. Lehrinhalt des gültigen Lehrplans 37

4. Österreichischer Schulversuch 39
4.1. Beschreibung des Schulversuchs an den AHS 41
4.2. Lehrplanvergleich von 1967 mit dem Versuchslehrplan von 1971 43
4.3. Psychologie-Curriculum von A.ILLICHMANN.. 49
4.3.1. Beschreibung des Curriculums 50
4.3.2. Analyse des Curriculums 'Psychologie' 57
4.4. Evaluation und Erfahrungsberichte zum Schulversuch 61
4.4.1. Arbeitsbericht II/10 (Graz 1978).. 61
4.4.1.1. Lehrerbefragung..... 61
4.4.1.2. Schülerbefragung 63
4.4.1.3. Resumée dieser Befragung 64
4.4.2. Bericht zum Schulversuch im Fach Philosophischer Einführungsunterricht 67
4.4.3. Berichte und Kritiken in der österreichischen Fachpresse 68
4.4.3.1. Stimmen zum Schulversuch allgemein 69
4.4.3.2. Berichte zum Schulversuch an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen 72
5. Andere Reforminitiativen zum Schulgeschehen .. 74
5.1. Curriculumarbeit am "Lehrzielbankprojekt" unter der Initiative von Ministerialrat Dr. Karl KOWEINDL 74
5.2. Reforminitiative an der Lehranstalt für gehobene Sozialberufe der Caritas in Innsbruck 75
6. Ausblick "Schulversuch" 77
7. Psychologieunterricht außerhalb der AHS 81
8. Psychologielehrerausbildung in Österreich 86

8.1. Entwicklung der Psychologielehrerausbildung 86
8.2. Studienplan im Rahmen des Philosophischen Einführungsunterrichts aufgrund der Verordnung vom 31.Aug.1973 87

Zweiter Teil: SCHULBUCHANALYSE 89

1. Einleitung 91
1.1. Kriterien an die einzelnen Schulbücher.. 94
2. Schulbuch: R.ZIMMERMANN 1867 99
2.1. Entwicklung des Schulbuches 99
2.2. Gegenstandsbeschreibung 100
2.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 101
2.4. Methodischer Aufbau des Buches 102
2.5. Geschichtliche Einordnung 106
2.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie 107
3. Schulbuch: LINDNER/FRÖHLICH 1898 110
3.1. Entwicklung des Schulbuches 110
3.2. Gegenstandsbeschreibung 113
3.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 114
3.4. Methodischer Aufbau des Buches 115
3.5. Geschichtliche Einordnung 119
3.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie 121
4. Schulbuch: W. JERUSALEM 1922 124
4.1. Entwicklung des Schulbuches 124
4.2. Gegenstandsbeschreibung 126
4.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 128
4.4. Methodischer Aufbau des Buches 129
4.5. Geschichtliche Einordnung 133
4.6. Unbewußtes, Psychoanalyse,Psychotherapie 135

5. Schulbuch: F. HÄUSSLER/F. REDL 1933 138
5.1. Entwicklung des Schulbuches 138
5.2. Gegenstandsbeschreibung 138
5.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 139
5.4. Methodischer Aufbau des Buches 140
5.5. Geschichtliche Einordnung 145
5.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie 149
6. Schulbuch: F. HÄUSSLER/E. NOWOTNY 1949 151
6.1. Entwicklung des Schulbuches 151
6.2. Gegenstandsbeschreibung 152
6.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 152
6.4. Methodischer Aufbau des Buches 153
6.5. Geschichtliche Einordnung 158
6.6. Unbewußtes,Psychoanalyse, Psychotherapie 159
7. Schulbuch: E. NOWOTNY 1973 160
7.1. Entwicklung des Schulbuches 160
7.2. Gegenstandsbeschreibung 160
7.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 161
7.4. Methodischer Aufbau des Buches 162
7.5. Geschichtliche Einordnung 166
7.6. Unbewußtes, Psychoanalyse,Psychotherapie 167
8. Schulbuch: E. KONECNY 1974 168
8.1. Entwicklung des Schulbuches..... 168
8.2. Gegenstandsbeschreibung 168
8.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 169
8.4. Methodischer Aufbau des Buches 170
8.5. Geschichtliche Einordnung 174
8.6. Unbewußtes, Psychoanalyse,Psychotherapie 175
9. Schulbuch: E. NOWOTNY 1979 177
9.1. Entwicklung des Schulbuches 177
9.2. Gegenstandsbeschreibung 178
9.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 179

9.4. Methodischer Aufbau des Buches 180
9.5. Geschichtliche Einordnung 182
9.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie 183
10. Schulbuch: E. KONECNY 1981 185
10.1. Entwicklung des Schulbuches 185
10.2. Gegenstandsbeschreibung 186
10.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 186
10.4. Methodischer Aufbau des Buches 187
10.5. Geschichtliche Einordnung 192
10.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie 194
11. Schulbuch: H. BODER 1970 196
11.1. Entwicklung des Schulbuches 196
11.2. Gegenstandsbeschreibung 197
11.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 198
11.4. Methodischer Aufbau des Buches 198
11.5. Geschichtliche Einordnung 200
12. Schulbuch: H. BAYER/U. SCHÖNDORFER 1977 202
12.1. Entwicklung des Schulbuches..... 202
12.2. Gegenstandsbeschreibung 202
12.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen 203
12.4. Methodischer Aufbau des Buches 203
12.5. Geschichtliche Einordnung 207
13. Abschließender Vergleich und Ausblick 208
13.1. Themengewichtung in den Schulbüchern 208
13.2. Die Frage nach der Aktualität der Schulbücher 212
13.3. Die Frage nach der Emanzipation der Psychologie von der Philosophie 215
13.4. Das "optimale" Schulbuch 217

Dritter Teil: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUM PSYCHOLOGIELEHRERBILD IN ÖSTERREICH

1. Einleitung 223

2. Sprachliche Einordnung des Begriffes "Lehrerbild" 224
2.1. Die "Rolle" 224
2.2. Die Lehrerrolle 225
2.3. Die Lehrerpersönlichkeit 226
3. Untersuchungen zum Thema 229
3.1. Die Untersuchung zur Lehrerpersönlichkeit 229
3.2. Das Image des Psychologen 234
3.3. Das Bild des Psychologiefachlehrers in der Literatur 236
3.4. Literaturberichte aus Österreich zum Lehrerbild 237
4. Beschreibung des Lehrerfragebogens und seine theoretische Ableitung 240
4.1. Zur Frage nach dem Unterrichtsverhalten .. 240
4.1.1. Zu den Statements 1.1. und 1.6. ... 246
4.1.2. Zu den Statements 1.2. und 1.5. ... 250
4.1.3. Zum Statement 1.3. 251
4.1.4. Zum Statement 1.4. 252
4.2. Zur Frage nach der Notenfunktion 255
4.3. Zur Frage nach der Notengebung 259
4.4. Zum Selbstbild des Psychologielehrers..... 265
4.5. Zu den Fragen nach Bevorzugung bestimmter wissenschaftlicher Richtungen und fachspezifischer Schwierigkeiten 265
5. Beschreibung des Schülerfragebogens 266
5.1. Zur Frage 1 (Ziele des Psychologieunterrichts) 266
5.2. Zum Fremdbild des Psychologielehrers 267
6. Auswahl und Begründung des statistischen Verfahrens 268
7. Ablauf der Befragung und Stichprobe 276
7.1. Ablauf der Befragung 276
7.2. Stichprobe 276
7.2.1. Stichprobe Lehrer 277
7.2.2. Stichprobe Schüler 278

8. Ergebnisse und Diskussion 279
8.1. Allgemeine Aussagen 279
8.2. Ergebnisse der Lehrerbefragung und ihre Diskussion 28o
8.2.1. Soziometrische Daten des Lehrerfragebogens 28o
8.2.2. Ergebnisse zu der Frage nach dem Unterrichtsverhalten 283
8.2.3. Ergebnisse und Diskussion zu der Frage nach der Notenfunktion 296
8.2.4. Ergebnisse und Diskussion zur Frage nach der Notengebung 299
8.2.5. Die Beantwortung der Frage nach Eigenschaften und Verhalten des Fachprofessors 3o1
8.2.6. Die Frage nach der Bevorzugung wissenschaftlicher Richtungen 3o3
8.2.7. Zur Frage nach Unterrichtsproblemen und -schwierigkeiten 3o4
8.3. Ergebnisse der Schülerbefragung und deren Diskussion 3o6
8.3.1. Aussagen zum soziometrischen Teil . 3o6
8.3.2. Ergebnisse der 1. Frage nach den angestrebten Zielen im Psychologieunterricht 3o7
8.3.3. Ergebnisse der 2. Frage nach dem Psychologielehrerbild und deren Diskussion 314
8.3.4. Zu den Fragen 3. und 4. nach Lieblingsfach und Berufswunsch der Schüler 323
8.4. Versuch einer Analyse des Unterrichts an einigen Schulen 325
8.4.1. Situationsanalyse Schule Nr. 27 ... 326
8.4.2. Situationsanalyse Schule Nr. 18 ... 328
8.4.3. Situationsanalyse Schule Nr. 6 ... 33o
8.4.4. Situationsanalyse Schule Nr. 9 ... 332
8.4.5. Situationsanalyse Schule Nr. 2 ... 334
8.4.6. Situationsanalyse Schule Nr. 7 ... 336

9. Kritische Überlegungen zu der Untersuchung 339

Vierter Teil: AUSBLICK UND ZUSAMMENFASSUNG

1. Ausblick 345

1.1. Vergleich der gültigen Lehrpläne und Curricula für das Fach Psychologie in Österreich und der Bundesrepublik Deutschland 345

1.1.1. Standortbestimmung 345

1.1.2. Bildungs- und Erziehungsauftrag 346

1.1.3. Allgemeine didaktische Grundsätze .. 348

1.1.4. Didaktik der Psychologie 350

1.1.5. Aufgabe des Psychologieunterrichts . 352

1.2. Lehrerqualifikation 355

1.3. Forderung nach gemeinsamen Lehrplänen und gemeinsamer Curriculumarbeit 357

2. Zusammenfassung 361

ANHANG 371

LITERATURVERZEICHNIS 416

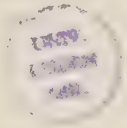
Einleitung

Diese Arbeit steht im engen Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt "Psychologieunterricht in Schulen - ein interkultureller Vergleich" der Universität Dortmund, das in Zusammenarbeit von Prof.Dr. DORNDORF und Dr. KITTLER geleitet wird. In ihm sollen über einen interkulturellen Vergleich Fakten und Daten gesammelt werden zum Psychologieunterricht in den Schulen europäischer Staaten.

Überall im täglichen Leben begegnet man Problemen psychologischen Inhalts, die jedoch zumeist laienhaft interpretiert und ungenau benannt werden.

Es ist heute fast unmöglich, eine Zeitung aufzuschlagen, ohne auf irgendwelche psychologischen Phänomene zu stossen: Es wird von Gewalt, Drogenmißbrauch, Tests, Minoritätenproblemen u.ä. berichtet. Vielfach werden gleichzeitig Meinungen, Lösungen oder Interpretationen angeführt, die aufgrund des sogenannten "gesunden Menschenverstandes" angeboten werden. Die Psychologie als Wissenschaft hat allerdings in vielen Fällen gezeigt, daß solche Ergebnisse zum Teil durch zufällige Beobachtung, zum Teil durch unkontrollierte Voreingenommenheit entstanden sind und rechnet solche Phänomene der naiven Psychologie zu.

Diese "Alltagspsychologie" ist auch im Unterricht im Dialog zwischen Lehrer und Schüler anzutreffen. Aus diesem unzureichenden bzw. vorwissenschaftlichen Verständnis heraus läßt sich die Notwendigkeit eines eigenständigen Faches Psychologie nachweisen und begründen.



Schon Charlotte BÜHLER (1962) führt eine Reihe von ihr wichtigen Gründen an, die für Kenntnisse in und Wissen um Psychologie im persönlichen Leben eines jeden Menschen sprechen. Da sind einmal die Not und das Ringen um ein richtiges und echtes Verständnis und die richtige Behandlungsmethoden für Kinder und Schüler, "die in einer ungeheuer schwierigen Zeit heranwachsen" (BÜHLER, 1962, 12).
Die Tatsache,

> "daß wir in einer Zeit leben, in der ein vertieftes Verstehen unserer selbst sowie der Probleme unserer menschlichen Existenz zu einem immer stärker und immer allgemeiner empfundenen Bedürfnis wird" (BÜHLER, 1962, 13),

spricht ebenfalls für die Notwendigkeit des Psychologieunterrichts. Nur innerhalb eines eigenständigen Faches ist es möglich, eine Präzisierung der alltäglichen Psychologietermini vorzunehmen und die psychologischen Probleme in einen exakten wissenschaftlichen Zusammenhang zu stellen. Wissenschaftliche Psychologie, wie sie in einem speziellen Unterrichtsfach geboten werden kann, sollte bei den Schülern die "Psychologie als 'common sense'" abbauen und zu einem kritischen Bewußtsein gegenüber den Problemen der Umwelt führen.

Wie oft entstehen in Klassen Vorurteile gegenüber Schülern, deren Verhalten sich nicht mit den allgemeinen Normen in Einklang bringen läßt! Die "Mitschüler" kennen nicht die Gedankengänge und Ursachen erlernter Verhaltensweisen voneinander. Sie sehen nur ihre eigenen Normen und das abweichende Verhalten einzelner Schüler.

So ist es für das Unterrichtsgeschehen eminent wichtig, daß auch der Schüler Zusammenhänge von Erfahrung und Ver-

halten, von Situationsbedingungen und ihren Folgen erkennt, daß einzelne Probleme in der Klasse definiert und eventuell auch gelöst werden. Indem Probleme, die alle angehen erkannt und bearbeitet werden, werden die Sinne geschärft und das Bewußtsein geklärt für die allgemeinen Probleme.

Wichtig in diesem Unterrichtsgeschehen ist der Fachlehrer, der die Schüler behutsam, aber mit großer Sach- und Fachkompetenz in das Fach Psychologie einführen soll, ihnen seine Nützlichkeit vor Augen führen und Kriterien für den Fall an die Hand gibt, in dem Fachleute zu konsultieren sind. Denn die Schule soll und kann weder ein Studium ersetzen, noch bei der Notwendigkeit therapeutischer Hilfe diese übernehmen. Wie aber die Mutter bei ihren Kindern zu unterscheiden weiß zwischen einer Erkrankung, die mit Hausmitteln anzugehen ist und einer Krankheit, deren Heilung nur durch die Diagnostik und Therapie eines Arztes erfolgen kann, vermag der Psychologieunterricht zwar die Erscheinungsbilder psychischer Störungen zu beschreiben, aber nicht Therapie anzubieten.

So erhebt der Psychologieunterricht Anspruch auf Umsetzung "naiver Psychologie" in wissenschaftliche Psychologie, auf Problemaufbereitung und Schärfen der Sinne für allgemeine Probleme und auf Information psychologischen Wissens. Dieser Anspruch an den Psychologieunterricht, auch ableitbar aus der wechselvollen Geschichte (KITTLER, 1978; ROTH, 1981), kann jedoch nicht regional begrenzt bleiben, vielmehr erhebt sich hier die berechtigte Forderung, länderübergreifende Vorstellungen von Psychologieunterricht zu entwickeln.

Ein Blick auf die Reformbestrebungen in europäischen Ländern macht deutlich, daß gerade die Entwicklung des Faches Psychologie an Schulen oftmals Gegenstand der Reformbemühungen war.

Ziel dieser Arbeit soll es sein, in einer Analyse darzustellen, wo, wie und unter welchem Anspruch in Österreich Psychologieunterricht angeboten und praktiziert wird. Österreichische Schulen wurden ausgewählt aus organisatorischen Gründen, aber auch aus inhaltlichen Gründen, unter dem Gesichtspunkt, gerade im deutschsprachigen Österreich aufgrund der ähnlichen Bildungsstruktur eine vergleichbare Basis zu finden.

Nimmt in der Bundesrepublik Deutschland das Fach in seiner historischen Entwicklung einen späteren Platz ein, so hat sich in Österreich die Entwicklung anders vollzogen.

Anhand dieser historischen Entwicklung bis in die Gegenwart und anhand eines mittels Fragebogen an 42 österreichischen Schulen erhobenen Selbst- und Fremdbildes des Psychologiefachlehrers und der damit implizierten Forderung an das Fach Psychologie soll seine Relevanz und Wirkungskraft im Schulalltag nachgezeichnet werden.

Diese Analyse soll damit einen Beitrag liefern für den geplanten interkulturellen Vergleich von Inhalten und Methoden des Psychologieunterrichts.

Erster Teil:

DIE HISTORISCHE ENTWICKLUNG DES PSYCHOLOGIE-UNTERRICHTS IN ÖSTERREICH

"Philosophisches Denken
ist Praxis,
aber eine einzigartige
Praxis ..."

Karl Jaspers

1. Historischer Überblick des Faches "Philosophischer Einführungsunterricht" von 1849 bis heute

Psychologieunterricht hat in Österreich eine lange Tradition. Er wird im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland im Rahmen von Philosophischem Einführungsunterricht erteilt.
Die Geschichte des Philosophischen Einführungsunterrichts selbst reicht noch weiter zurück (PAULSEN, 1919; BLÄTTNER, 196o). So stellt die Geschichte des Psychologieunterrichts gleichzeitig die Entwicklung des Faches Philosophie dar, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Philosophische Propädeutik im Lehrplan aufgeführt wird.
Diese Arbeit folgt in ihrem ersten Teil im großen und ganzen der wichtigen Darstellung PREEs (1978), wobei eigene Recherchen die historische Darstellung ergänzen.

1.1 Einführung des Faches 1848/49

Die ersten wichtigen schulischen Entwicklungen in der österreichischen Schulgeschichte beginnen in den Jahren 1848 und 1849. Bis dahin bestanden zum Teil fünfklassige, zum Teil sechsklassige Gymnasien. In ihrem Fächerkanon waren u.a. Latein, Mathematik und Griechisch festgeschrieben. Griechisch wurde in den beiden oberen Klassen gelehrt, die als Humanistenklassen konzipiert waren.
Im März 1848 löst Kaiser Ferdinand mit Handschreiben die bis dahin für den Unterricht maßgebliche "Studienhofkommission" auf und errichtet an ihrer Stelle das "Ministerium des öffentlichen Unterrichts".
Männer wie der Universitätsprofessor Franz EXNER aus Prag, der Wiener Medizinprofessor, Philosoph und Dichter Ernst

Freiherr v. FEUCHTERSLEBEN und der Philosoph Herrmann BONITZ aus Stettin gestalten unter der Leitung des Ministers Graf Leo THUN das Schulsystem um, das noch aus der Zeit Maria Theresias stammt. Sie schaffen im Juli 1848 die "Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich"[1] unter Berücksichtigung der Bedürfnisse ihrer Zeit. Dieses Konzept ist so gut durchdacht, daß es sich über Generationen hin grundsätzlich bewährt.

Das Jahr 1849 bringt für die Universitäten die Hochschulautonomie und für die Gymnasien den "Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich" (OE)[2], eine Gemeinschaftsarbeit zwischen dem Österreicher Franz EXNER und dem Deutschen Herrmann BONITZ.
Das Gymnasium ist diesem Entwurf zufolge gegliedert in ein Unter- und Obergymnasium von je 4 Jahren, die Jahreskurse genannt wurden. Im § 19 des OE taucht neben den Fächern Religion, Sprachen, Geographie und Geschichte, Mathematik, Naturgeschichte und Physik u.a. das Fach "Philosophische Propädeutik" auf, und zwar nur im Lehrplan der Gymnasien. Der Entwurf sieht für die 8. Klasse zwei Stunden Philosophische Propädeutik vor, die, falls der Lehrer ein passendes Lehrbuch vorschlug, auf drei Wochenstunden aufgestockt werden konnte.

Da man jedoch die Schwierigkeiten des Faches besonders auf der Vermittlungsebene erkennt, wird nicht auf eine allgemeine Einführung der Propädeutik bestanden. Im Gymnasialplan von 1849/5o ist die Philosophische Propädeutik zwar nicht enthalten, wird aber de facto doch unterrichtet.

---

1) Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich in: WienerZtg., 18. bis 21. Juli 1848, Nr. 197-2oo

2) Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich, Wien 1849, K.k. Hof- und Staatsdruckerei - Min.Erl. vom 15. September 1849, im folgenden OE genannt

1854 wird im "Circulare des Ministers für Cultus und Unterricht"[1] eine Aufstockung der Lehrstunden für die Propädeutik auf 4 Stunden für die 8. Klasse vorgenommen. Auf intensives Bestreben von Herrmann BONITZ hin wird ab 1856 auch die 7. Klasse in philosophischer Propädeutik unterrichtet. Die vier Wochenstunden verteilen sich gleichmässig auf beide Klassen.

Obgleich die Propädeutik nun fürs erste einen sicheren Platz im Fächerkanon der Gymnasien hat, kommen von außen erhebliche Störungen durch verschiedene geistige Strömungen auf das Fach zu: da gibt es das

> "durchgängige Mißtrauen gegen die Philosophie im allgemeinen, das in der positivistischen Geisteshaltung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gründete, wo die Einzelwissenschaften .... sich frei von jeder philosophischen Basis glaubten ...", (PREE, 1978,4),

da gibt es aber auch die neu aufgeworfene Diskussion um die "Unhaltbarkeit jeder Systemphilosophie" (PREE, 1978,4), wie sie bereits bezogen auf HEGEL um 185o in Österreich geführt worden ist, schließlich entsteht erhebliche Verwirrung durch die These HERBART' , wonach nur Gesichertes im Unterricht weitergegeben werden darf. Diese Diskussion über HERBART' und seine Aussagen nimmt im österreichischen Schul- und Erziehungsdenken über eine ganze Generation großen Raum ein.

1.2. Änderungen von 1884

Die oberste Schulbehörde reagierte auf die verschiedenen Strömungen offiziell im Lehrplan von 1884[2]. Es hieß dort in den Bemerkungen zum Lehrplan, daß es sich "aus vielen

---

1) Circulare d.h. Min. vom 28. Dezember 1854, Z. 2oo12

2) Lehrplan f.d. Gymn. in Österreich, VO vom 26. Mai 1884 Z. 1o128

äußeren und inneren Gründen empföhle, hinsichtlich der philosophischen Propädeutik auf den ursprünglichen Lehrplan zurückzukehren"[1], was eine Beschränkung des Einführungsunterrichts auf die 8. Klasse bedeutet.

Zwei Männer verhindern durch ihren leidenschaftlichen Appell die Durchführung dieser Empfehlung: Alois HÖFLER mit seinem Buch "Zur Propädeutik-Frage" (Wien 1884) und Alexius MEINONG mit seiner Abhandlung "Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik" (Wien 1885).
Es gelingt beiden Verfassern sehr überzeugend aufzuzeigen, daß

> "die aus der Philosophie KANTs sich ergebenden Probleme, man könne nicht Philosophie, sondern nur philosophieren lernen, philosophische Systeme hätten keinen allgemeinen Anspruch auf Weltdeutung, nicht Konsequenzen mit sich brächten, die auf eine Liquidation des Schulfaches zielten, sondern nur thematische und didaktische Konsequenzen hätten." (PREE, 1878,5)

In Deutschland verläuft diese Entwicklung anders: 1882 erklärt die preußische Direktorenkonferenz den Philosophieunterricht für fakultativ.

Der Druck der Revision zum Philosophischen Einführungsunterricht läßt auch in der nächsten Zeit nicht nach, er kommt an erster Stelle von fachfremden Lehrern: die Mathematiker fordern eine Reduzierung der Stunden, die Anglisten sogar die ersatzlose Streichung der Propädeutik. Selbst in den eigenen Reihen an den Universitäten gab es zu diesem Thema keinen Konsens. So spricht sich 1894 der Ordinarius für Philosophie an der Universität Innsbruck Carl ÜBERHORST gegen den Einführungsunterricht aus.[2] Ein eindeutiges Votum für die Propädeutik findet man bei dem 1897 amtierenden Minister v. GAUTSCH, das er im Rahmen einer Rede vor

---

1) Lehrplan f.d. Gymn. in Österreich, VO vom 26. Mai 1884, Z. 1o128

2) Zitiert nach PREE 1978, 5

dem Abgeordnetenhaus abgab.[1] Zu den "Problemen seines Ressorts" äußert sich der Minister:

> "Mit Rücksicht auf den geringen Ertrag des Gegenstandes sei schon vor Jahren von Fachmännern die Forderung erhoben worden, im Sinne des ursprünglichen Organisationsentwurfes den Unterricht in der philosophischen Propädeutik wieder auf die achte Klasse zu beschränken. Die Unterrichtsverwaltung habe diesem Wunsche damals nicht entsprochen. Das Ergebnis sei ein reger Wetteifer unter den Fachmännern gewesen, neue Lehrbücher seien geschaffen worden, mit dem alten Formalismus habe man aufgeräumt."[2]

Seither ist der Philosophische Einführungsunterricht auf Dauer festgeschrieben und verankert bis auf den heutigen Tag.

1.3. Das Fach Anfang des 2o. Jahrhunderts

Der weitere bildungspolitische Kurs wird dokumentiert in der Neuauflage des Lehrplans von 19oo, der auch einige wichtige Organisationskorrekturen aufwies. Zur Propädeutik gibt es jetzt eingehende Instruktionen, so daß weitere Angriffe gegen das Fach, wie z.B. etwa um 19o5, im Zusammenhang mit der "Umgestaltung des Naturgeschichteunterrichtes auf eine biologische Schauweise" (PREE 1978, 6) seiner Etabliertheit nichts anhaben können.

19o8 kommen zu der reinen Gymnasialform aufgrund der Bedürfnisse der Gesellschaft zwei neue Schultypen: das Realgymnasium und das Reform-Realgymnasium. Beide Schulformen wiesen im Lehrplan drei Wochenstunden Philosophische Propädeutik aus; das Realgymnasium in der 8. Klasse, das Reform-Realgymnasium eine Stunde in der 7. Klasse und zwei Stunden in der 8. Klasse. So bekommt jeder einzelne Schultyp seinen speziellen Schwerpunkt.

---

1) Zit. nach A. HÖFLER, Zur Reform der philosophischen Propädeutik. In: Zeitschrift f.d. österr. Gymnasium, Jahrgang 1899,256

2) ebd.

Mit den Veränderungen und Weiterungen der Schultypen geht auch gleichzeitig eine Veränderung im Bewußtsein gegenüber der Philosophie einher. Man kehrt sich ab von einem unreflektierten Positivismus durch die Kritik am Materialismus, und wendet sich den philosophischen Ansätzen der HERBART -Schule und den neuen Bedürfnissen nach Philosophie unter den Naturwissenschaftlern zu. So hätte sich "die Kraft der Philosophielehrer ... auf die innere Ausgestaltung des Faches verdichten können." (PREE 1978, 6) Dies scheitert aber einmal an den historischen Ereignissen des Zusammenbruchs der österreichisch-ungarischen Monarchie und auch an der Einstellung der Lehrerschaft.

1.4. Philosophischer Einführungsunterricht in der GLÖCKEL-Ära (1918-1922)

Am Beginn der ersten Österreichischen Republik 1918 stehen die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Maßnahmen im Vordergrund. Die sozialistische Theorie sieht in der Schule und ihren Organisationsformen eine bedeutende Steuerfunktion.
So richtet der sozialistische Unterstaatssekretär Otto GLÖCKEL (1874-1935) im Unterrichtsamt eine Reformabteilung ein: Der Grazer Ordinarius für Pädagogik, Eduard MARTINAK, wird für die geplanten Reformen berufen, Viktor FADRUS ist für die Belange des Pflichtschulbereichs und der Lehrerbildungsanstalten verantwortlich.
O. GLÖCKEL (1874-1935) setzt sich schon als Abgeordneter der Sozialdemokratischen Partei 1917 für die Schulbelange ein. In den Kriegsjahren waren eine große Anzahl von Schulen von der Militärverwaltung in Anspruch genommen, für die Schüler gab es nur sehr unregelmäßigen Unterricht in Form von Halb- oder Dritteltagsunterricht. GLÖCKEL ver-

langt zuerst einmal die Rückgabe der Schulgebäude, weiter die Rückberufung aller nicht frontdiensttauglichen Lehrer, die Abschaffung der Kinderarbeit und die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel. (ACHS/KRASSNIGG 1974, 62)
Es gelingt ihm auch über diesen Weg der Öffentlichkeit eine Anzahl von Schulgebäuden wieder seinem eigentlichen Zweck zuzuführen. Über zahlreiche Aufrufe und Broschüren setzt er sich für "das Wohl unserer Kinder" ein. (ACHS/KRASSNIGG 1974, 64). GLÖCKEL (1874-1935) formt sein Werk über 15 Jahre hinweg, als Abgeordneter 1917, als Chef der Österreichischen Schulverwaltung 1918/19 und als Leiter des Stadtschulrates für Wien von 1922-1934.
Wichtig für ihn ist das Primat der Pädagogik, das er mit einem Stab von Pädagogen unterschiedlichster Weltanschauung und politischer Einstellung - es sind sowohl Christdemokraten als auch Deutschnationale unter ihnen - zu verwirklichen sucht. Sein Konzept ist aber auch ebenso stringent auf Demokratie ausgerichtet. Unter Demokratisierung der Schule versteht GLÖCKEL

- sie nicht mehr nach der alten autokratischen Methode des Obrigkeitsstaates zu verwalten,
- neben der Behörde auch Lehrer, Eltern und Schüler an der Verwaltung zu beteiligen durch die Schaffung neuer organisatorischer Formen wie Schulreformabteilung, Lehrerkammern, Erziehungs- und Unterrichtsrat, Elternvereine, Elternräte, Schulgemeinden u.a.m.
- den Schüler in der Schule zum freien Staatsbürger zu erziehen,
- die Bildung zum Recht für alle Kinder des Volkes zu machen. (ACHS/KRASSNIGG 1974, 8o)

Nach dem Willen der o.a. Reformabteilung soll das österreichische Schulwesen umgestaltet werden in Richtung Einheitsschule; es entstand der FADRUS-Plan.[1] Danach sollen die alten Mittelschulen durch die "Allgemeinbildenden Oberschulen" abgelöst werden. Die altsprachliche und die neusprachliche Oberschule soll Gymnasium und Realgymnasium ersetzen; die Realschule soll in die Mathematisch-naturwissenschaftliche Oberschule umgewandelt werden. Ein neuer Typ von Oberstufe soll als die "Deutsche Oberschule" eingeführt werden, die ihre Besonderheit in zwei lebenden Sprachen hatte.

Was nun den philosophischen Einführungsunterricht anbelangt, so sieht der FADRUS-Plan vor, daß a l l e Formen ihn in ihrem Lehrplan haben, und zwar mit je 2 Wochenstunden in den beiden letzten Klassen. Ausgenommen von dieser Regelung ist die Mathematisch-naturwissenschaftliche Oberschule. In ihr sollen 3 Wochenstunden Einführungsunterricht in der letzten Klasse erfolgen.

PREE urteilt hierzu:

> "Dieser Entwurf ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Zum einen schien es für den Reformerkreis eine Selbstverständlichkeit, daß Philosophie an einer höheren Schule gelehrt werden mußte; zum anderen wurde die zunächst als typenspezifisch anzusprechende höhere Stundendotierung an altsprachlichen Gymnasien generell auf das Optimum angehoben. Und schließlich war an eine Einführung des Gegenstandes in der Nachfolgerin der Realschule gedacht." (PREE 1978, 7)

Obgleich diese Entwürfe nie verwirklicht werden, zeitigen sie doch Auswirkungen: Die Schulen der "Langform" wachsen zahlenmäßig und werden bis auf die "Maturitätsstufe" ausgeformt; weiter entsteht 1921 die Frauenoberschule und 1925 das Reformgymnasium. In der Frauenoberschule gibt es

---

1) FADRUS, V., Die Schulreform in Österreich, II Bde, Wien, o.J. zitiert nach PREE 1978, 7

als typenspezifische Variante "Psychologie und Erziehungslehre und philosophischen Einführungsunterricht" ab der 6. Klasse. In dem Reformgymnasium wird die Philosophische Propädeutik mit je zwei Wochenstunden in der 7. und 8. Klasse gelehrt.

1.5. Das Bundesgesetz von 1927

Die Kulturkämpfe um die Wiener Schulreform klingen langsam ab, man bleibt bei den gewachsenen Schulformen und verändert ihre Struktur nicht. Man orientiert sich aber an gesellschaftlichen und sozialethischen Gegebenheiten, erweitert das Angebot an Organisationsformen und bringt auch Ideen sozialistischer Kreise in die Lehrplangestaltung ein.
Mit dem Bundesgesetz vom 2. August 1927 (PREE 1978, 8)[1] wird dann die Realschule achtklassig. Neu eingeführt werden Aufbau(mittel)schule und Arbeitermittelschule. In allen Formen ist ein Philosophischer Einführungsunterricht von vier Wochenstunden - aufgeteilt auf die beiden letzten Klassen - vorgesehen. Zu den Ausnahmen gehört die Realschule, die nach dem FADRUS-Plan drei Wochenstunden in der achten Klasse hat.
Die Arbeitermittelschule, die zunächst als ein Schulversuch mit acht Semestern konzipiert worden ist, hat im Anfang für den Einführungsunterricht nur Teile des letzten Semesters zur Verfügung. Ab 1935 werden für dieses Fach zwei Wochenstunden in den letzten zwei Semestern angesetzt.

---

1) Bundesgesetz vom 2. August 1927, BGBL. Nr. 244 und BGBL. vom 12. Juni 1928, 42. Stück, zit. nach PREE,1978

1.6. Die Dreißiger Jahre

Der politische Umbruch in den Dreißiger Jahren bringt auch in Österreich eine strengere Schulpolitik. Im März 1934 wird durch Verordnung das Mittel- und Hauptschulgesetz novelliert; 1935 werden neue Lehrpläne erlassen. Eine neue Oberstufenform für Mädchen, das Oberlyzeum, wird geschaffen mit dem gleichen Ausmaß an Philosophischem Einführungsunterricht in den beiden letzten Klassen.
PREE (1978, 8) berichtet über diese Novelle aus den Jahren 1935/36:

> "Wenn dennoch für den philosophischen Einführungsunterricht das Jahr 1934 einen Einschnitt bedeutet, so wegen der nun erstmals in Österreich relevant gewordenen Fragen nach dem unmittelbaren Interesse der Staatsgewalt an den Inhalten der philosophischen Propädeutik im Hinblick auf Weltanschauung und Staatsgesinnung." (Siehe auch Teil II - Schulbuchanalyse, S. 89 ff)

Die Politik wirkt nun in den nächsten Jahren immer stärker auf das Schulgeschehen ein. 1938 wird Österreich von Deutschland annektiert; schulisch werden damit die Organisationsformen des Deutschen Reiches übernommen: der Philosophieunterricht wird nur noch auslaufend weitergeführt. Nach 1939 gibt es in Österreich vorerst keinen Einführungsunterricht mehr.

1.7. Der Unterricht in der 2. Österreichischen Republik

Erst die Konstitution der 2. Republik im April 1945 bringt im Mittelschulwesen ein Wiederanknüpfen an die Schultradition der Lehrplangestaltung von 1928 und 1929.
Dem bildungswilligen Schüler bieten sich wieder fünf Langformen und zwei Oberstufentypen an mit je zwei Wochenstunden Philosophischen Einführungsunterrichts in den letzten

beiden Klassen.
In der Frauenoberschule lehrt man weiterhin typenspezifisch Psychologie in der 6. Klasse, in der 7. Klasse dann Erziehungslehre und Kinderpflege als Anwendungsfach. Nur die letzte Klasse ist mit den übrigen Schultypen gleichgeschaltet.

1.8. Augenblicklicher Stand des Faches im österreichischen Schulsystem

In den 5o-er Jahren konsolidiert sich das österreichische Schulwesen. Diskussionen und langwierige Parteienverhandlungen führen schließlich zu dem Schulorganisationsgesetz von 1962, mit dem ein ähnlich wichtiger Punkt erreicht worden ist wie damals bei dem Reformplan von 1848, wie R. MEISTER (Wien 1963 [1]) behauptet.

Mit dem neuen Schulgesetz wird die Schulzeit um ein Jahr verlängert, was für die drei Langformen Neunjährigkeit bedeutet. Die obligate Stundenzahl des Philosophischen Einführungsunterrichts wird auf fünf Stunden erhöht: zwei für die 8. Klasse und drei für die 9. Klasse.

> "... ein ungeheurer Erfolg für den Philosophieunterricht, weil vermehrter Reifegrad und eingehendere Behandlungsmöglichkeiten umfassendere Ergebnisse erhoffen ließen."
> (PREE 1978, 9)

Es setzt nun gleich nach der Gesetzgebung eine heftige Kritik ein, die zum einen ursächlich in der Geschichte der österreichischen Republik liegt, die zum anderen mitausgelöst wurde durch eine allgemeine Bildungsdiskussion in Europa.
Sichtbares Ergebnis dieses Ringens sind bis 1975 fünf Novellen zum Schulordnungsgesetz von 1962. Diese offiziell

---

1) Zit. nach PREE 1978, 9

laufenden Schulreformbestrebungen und die Diskussion über die Bildungsinhalte finden ihren Niederschlag in Lehrplanentwürfen und Schulversuchen. Die Projektgruppe, die für den Philosophischen Einführungsunterricht verantwortlich zeichnet, arbeitet an einer Neugestaltung des Lehrplans und geht dabei von je zwei Wochenstunden in der 7. und 8. Klasse aus.

2. Beschreibung des österreichischen Schulsystems

Das österreichische Schulsystem hat im Aufbau ähnliche Durchlässigkeit für Bildungswillige wie das der Bundesrepublik Deutschland (Abb. 1,S.22).

2.1. Aufgaben der österreichischen Schulen

Zur allgemeinen Aufgabe der österreichischen Schulen sagt das Schulorganisationsgesetz aus:

> "1. Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbständigen Bildungserwerb zu erziehen ....
>
> 2. Die besonderen Aufgaben der einzelnen Schularten ergeben sich aus den Bestimmungen des II. Hauptstücks."[1)]

Weiter heißt es zur Gliederung des österreichischen Schulsystems:

> "Das österreichische Schulwesen stellt in seinem Aufbau eine Einheit dar. Seine Gliederung wird durch die Alters- und Reifestufen, die verschiedenen Begabungen und durch die Lebens-aufgaben und Berufsziele bestimmt .... . der Übertritt in eine andere ist allen hierfür geeigneten Schülern zu ermöglichen ...."[2)]

2.2. Gliederung und Formen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)

Die Schulen gliedern sich einmal nach ihren Bildungsinhalten in

- allgemeinbildende Schulen
- berufsbildende Schulen
- Anstalten der Lehrerbildung und der Erziehungsbildung,

---

1) BENEDIKT, E. u.a. (Hrsg.): Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Bd. I., Stand 1. Sept. 1978, Wien, S. A3

2) ebd., S. A3/A4

sie gliedern sich nach ihrer Bildungshöhe in

- Pflichtschulen
- mittlere Schulen
- höhere Schulen
- Akademien[1)]

Zu den AHS ist zu bemerken, daß sie sich an die 4. Schulstufe der Volksschule anschließen. Ihre Aufgabe ist es, den "Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen."[2)]

Wir unterscheiden hier folgende Formen:

1. Das Gymnasium mit Unterstufe und folgenden Formen der Oberstufe:
   - Humanistisches Gymnasium
   - Neusprachliches Gymnasium
   - Realistisches Gymnasium
2. Das Realgymnasium mit Unterstufe und ebenfalls folgenden Formen der Oberstufe:
   - Naturwissenschaftliches Realgymnasium
   - Mathematisches Realgymnasium
3. Das Wirtschaftskundliche Realgymnasium für Mädchen mit Unterstufe und Oberstufe
4. Das Oberstufenrealgymnasium

Dazu kommen noch folgende Sonderformen:

- Das Aufbaugymnasium und Aufbaurealgymnasium
- Das Gymnasium für Berufstätige und Realgymnasium für Berufstätige
- Allgemeinbildende Höhere Schulen unter besonderer Berücksichtigung der musischen oder der sportlichen Ausbildung
- Die Allgemeinbildenden Höheren Schulen für Körperbehinderte.

Die AHS können staatlich geleitet sein oder als Internatsschulen geführt werden, dann sind sie mit einem Schülerheim organisatorisch verbunden, so daß nach einem festgelegten Plan Erziehung und Betreuung geregelt werden und die Schü-

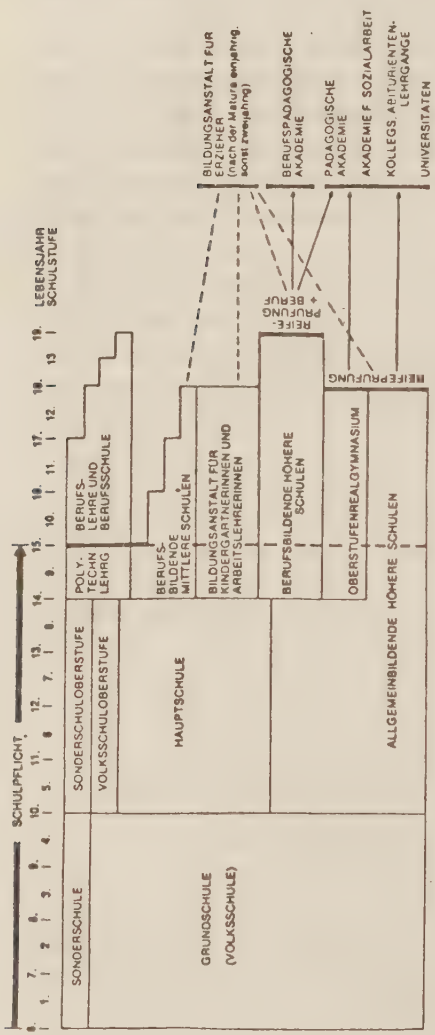
---

1) BENEDIKT, E. u.a. (Hrsg.): Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Bd. I., Stand 1. Sept. 1978, Wien, S. A5 ff.

2) ebd. S. A5

ler Unterkunft und Verpflegung erhalten. Diese Internatsschulen sind nach dem § 38 als Anstalten für Knaben oder Anstalten für Mädchen zu führen.
Die einzelnen Formen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen unterscheiden sich in ihren Fächerkombinationen und unterschiedlichen Schwerpunkten einzelner Fächer.
Wie in der Bundesrepublik Deutschland gibt es auch in Österreich die Möglichkeit, nach der 4. Schulstufe unter bestimmten Bedingungen von der Hauptschule zur AHS überzutreten.
Landsmannschaftlich sind noch das Bundesgymnasium für Slowenen (Slowenisch als Unterrichtsfach) und das Öffentliche Gymnasium der Stiftung Theresianische Akademie in Wien IV, ein neusprachliches Gymnasium mit Sonderlehrplan als Sonderformen hinzuzuzählen.

Abb.: 1: Bildungswege in Österreich



Hrsg.: Bundesministerium für Unterricht und Kunst. - Pressereferat, Wien 1979/80

3. Die Lehrpläne zum Philosophischen Einführungsunterricht und zum Psychologieunterricht

3.1. Lehrplan von 1849

Der Lehrplan des Organisationsentwurfes (OE) aus dem Jahre 1849 umfaßt "diejenigen Gegenstände, welche aus dem Begriff der allgemeinen Bildung sich ergeben". (OE, S.5, Wien 1849)[1]. Darunter wird "die in einem gebildeten edlen Charakter sich manifestierende Seinsform" verstanden (PREE, 1978, 11), d.h., bezogen auf die neue politische Lage dieser Jahre, eine größere politische Freiheit und damit verbunden auch die Notwendigkeit für den jungen Menschen zu lernen, sich selbst zu beherrschen und dem inneren und äußeren Gesetz zu gehorchen.
Was konnte nun der Philosophische Einführungsunterricht leisten, um diesen allgemeinen Erziehungsgedanken zu realisieren?
Der Lehrplan des ehemaligen philosophischen Kursus schreibt im 1. Jahrgang "Logik" vor, die im 1. Semester Psychologie und im 2. Semester Logik und Einführungskenntnisse zur Metaphysik enthielt. Im 2. Jahrgang dieses Kursus wird unter dem Begriff "Physik" Moral und Rechtsphilosophie gelehrt.
Im § 49 des OE sind die Fächer "empirische Psychologie" und "formale Logik" festgeschrieben. Die Psychologie soll hier eine Ergänzung bilden zu den "Erfahrungskenntnissen von der Außenwelt durch erfahrungsmäßige Auffassung des Seelenlebens", die Logik soll

> "zusammenhängende Kenntnisse der allgemeinsten Gedankenformen als Abschluß der bisherigen und als Vorbereitung der strengeren wissenschaftlichen Studien"

vermitteln. (PREE 1978,11f)
Unter "empirischer Psychologie" versteht man psychologische

---

1) Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich (als OE abgekürzt)

Systeme wie diejenigen von HERBART (1776-1841), FRIES (1773-1843) und BENKE (1798-1854). Sie sind entstanden in der Auseinandersetzung mit der idealistischen Philosophie von KANT bis HEGEL. So gründet Johann Friedrich HERBART (1776-1841), der den Kantischen Lehrstuhl in Königsberg innehatte, seine "Psychologie als Wissenschaft" (1824/25) auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik". Mittelpunkt für HERBART ist die Apperzeption. Mit diesem Ansatz "weist er rückwärts auf LEIBNITZ (1646-1716) und vorwärts auf WUNDT"(1832-192o)(HEHLMANN 1953, 132). HERBART versucht eine Dynamik der Vorstellungen - d.s. Erlebnisinhalte - in möglichst mathematischen Termini auszudrücken. Sein Bestreben, dabei realistisch zu bleiben und gegen eine idealistische Weltdeutung anzugehen, gelingt ihm jedoch nicht so recht, da er bei seinem Realismus sehr wohl von metaphysischen Annahmen ausgeht. Jedoch ist er einer der ersten, der auf die Dynamik geistiger Prozesse aufmerksam gemacht hat.
Zurück zum Lehrplan des OE: Zu diesen beiden genannten Disziplinen - empirische Psychologie und formale Logik - soll als Empfehlung eine Einführung in die Philosophie in den Lehrplan genommen werden. Mit dieser Festschreibung ist die eigentliche Philosophie aus der Disziplin "Philosophische Propädeutik" ausgeschlossen, und zwar aus verschiedenen Gründen, u.a. da die Philosophie "ein reiferes Urteil" voraussetzt, als es der Schüler im Gymnasium haben kann. (PREE 1978, 12)

Im Anhang des OE finden sich weitere Empfehlungen und Bemerkungen zum neuen Unterrichtsfach: PREE (1978, 12) beurteilt sie als eine "Mischung von Motivberichten, didaktischen Hinweisen und Zielerläuterungen". Dabei wird der einführende Charakter der Propädeutik besonders betont. Die formale Logik wird als ein Teil der Philosophie ange-

sehen, nicht aber die empirische Psychologie. Sie mag in ihrer Anbindung an die Philosophische Propädeutik ein wenig seltsam erscheinen, jedoch, so die Argumentation der Instruktionen, hat die Psychologie in dem Studium der wirklichen Erscheinungen des geistigen Lebens "propädeutischen Charakter" und ist somit ein legitimer Gegenstand einer philosophischen Einführung. (PREE 1978, 12)
Aus den Instruktionen geht hervor, daß das Anwendungsgebiet der Logik sich auf alle Fächer des Gymnasiums erstreckt, nämlich in der Erfassung von Sachgesetzlichkeiten. Logikunterricht soll demonstriert werden an bereits bekannten Inhalten aller Fächer.
Für die Psychologie sind andere Instruktionen gegeben. Ihr Unterricht soll ein "differenzierendes Bewußtsein zu sich selbst verschaffen"(PREE 1978, 13). Das bedeutet aber auch zugleich, daß eine exemplarische Analyse nur in den literarischen Disziplinen möglich ist.
Diese Instruktionen werden H. BONITZ zugeschrieben. In ihnen finden sich eindeutige Motive und Zielsetzungen, die auf einen liberalen Geist hinweisen. Eine "erkenntnishemmende" Systemphilosophie wird verworfen, es soll im Sinne HERBARTs nur Gesichertes zugelassen werden, die Isolation der einzelnen Unterrichtsgegenstände vermieden werden, und damit der Propädeutik eine übergreifende Funktion zugeschrieben werden.
Durch diese ausgiebigen Regelungen versucht man, Festigkeit und innere Ordnung in die Gymnasien zu tragen. Die Organisatoren zweifeln jedoch daran, ob die Gesellschaft die Gymnasien in dieser Form annehmen würde. Zur Überraschung werden aber die Gymnasien ein fester Bestandteil der Gesellschaft; alle Instruktionen können dennoch nicht die Schwierigkeiten einzelner Fächer, besonders auch die der philosophischen Propädeutik, ausräumen.

3.2. Lehrplan von 1884

Im Jahre 1884 wurden die Lehrpläne neu aufgelegt. Als Gegenstand der Philosophischen Propädeutik werden Logik und empirische Psychologie angegeben, die Empfehlung zur Einleitung der Philosophie entfällt, ebenso bei der Logik das Attribut "formal", das noch im OE von 1849 und in den Instruktionen dazugehörte.
Festgeschrieben in diesen Lehrplan wird die Reihenfolge der Disziplinen der Propädeutik. Weil aber genaue Bedingungen für diese Änderungen fehlen, bleibt es bei der alten Ordnung von Psychologie und Logik.
An den sonst geltenden Bestimmungen wird nichts geändert, allerdings kündigt man zur Reform des Propädeutikunterrichts eine neue Instruktion an. Doch der Lehrplan von 19oo ist vollinhaltlich der von 1884.

3.3. Lehrplan von 19o9

19o9 erscheint ein Lehrplan zum Einführungsunterricht mit der angekündigten Festschreibung der Reihenfolge vom Unterrichtsstoff: In der 7. Klasse soll eine "erste Orientierung über die Eigenart psychischen Geschehens" und eine Einführung in die Logik einschließlich der Methodenlehre erfolgen und vorgenommen werden. In der Maturaklasse soll "empirische Psychologie" gelehrt werden. Im Lehrplan des Jahres 1919 finden sich keine besonderen Weisungen zum Fach Propädeutik mehr.

3.4. Der MARTINAK-Lehrplan

Während der GLÖCKEL-Ära (s.S.12 d.A.) hatte die Reformabteilung des Unterrichtsministeriums sowohl neue Organisationspläne als auch umfassende Lehrpläne erarbeitet. (V. FADRUS, Wien o.J.) Verantwortlich für den Lehrplan zum Philosophischen Einführungsunterricht war Eduard MARTINAK. Zwar hat dieser Plan zunächst keine Wirkung auf den Einführungsunterricht infolge des Scheiterns des Reformkreises, doch wird er in seiner Konzeption programmatisch für die weitere Entwicklung des Faches.
Folgende Zielvorstellungen wurden festgeschrieben:

"1. Das Zusammenschließen des in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen gesonderten Wissens zu einer lebendigen Einheit.

2. Die Kräftigung des wissenschaftlich-prüfenden Denkens durch Erarbeiten der logischen und psychologischen Vorbegriffe.

3. Das Verweisen des jungen Menschen auf philosophische Problemstellungen und Lösungswege.

4. Insgesamt die Motivation (im Text: Antrieb geben), nach einer einheitlichen Antwort auf die Grundfragen der Natur, des eigenen Lebens und der menschlichen Gesellschaft zu suchen, gestützt auf die Denkbarkeit der Vergangenheit."
(PREE 1978, 16)

Diese Ziele sind insofern von Bedeutung, als mit ihnen zum ersten Mal die philosophische Problemstellung im Lehrplanentwurf aufgenommen worden ist, gleichzeitig aber auf dem Einführungscharakter bestanden wird. E. MARTINAK hat in diesem Lehrplan viele wertvolle Anregungen aus früheren entsprechenden Diskussionsbeiträgen zum Propädeutikunterricht und dazu die Fortschritte in der wissenschaftlichen Philosophie hineingearbeitet.
Hier wird auch erstmals eine umfassende Stoffgliederung gegeben:

Der Lehrplan der vorletzten Klasse umfaßt im Propädeutikunterricht:

"1. Psychologie
Erstmals erscheint in einem Lehrplan eine Systematisierung der psychischen Phänomene in Anlehnung an die drei großen Kriterien KANTs: Erkennen - Fühlen - Wollen.

2. Grundprobleme der Ästhetik
Damit wird erstmals in der Geschichte des höheren Schulwesens in Österreich ein bereits an Gymnasien behandelter Lehrinhalt von einer Fächergruppe in eine andere Disziplin übertragen. Seit dem OE von 1849 war die Ästhetik Aufgabengebiet der Sprachen.

3. Leib-Seele-Problem
Der heftige Streit des 19. Jahrhunderts zu dieser Frage erscheint als Information über die verschiedenen Meinungen.

4. Problem des Lebens

Für die Abschlußklasse sind folgende Problemgruppen vorgesehen:

1. Logik und Wissenschaftslehre. Etwa im Umfang von HÖFLER.
2. Probleme der Naturgesetzlichkeit
3. Gesellschaft und Staat
4. Ethische Grundfragen." (Zit.nach PREE 1978, 17)

Es wird dabei den Lehrern freigestellt, den im Lehrplan angedeuteten Stoff im einzelnen abzuändern oderzu kürzen, wo es notwendig erscheint. Maßgebend für das erreichte Lehrziel soll nur allein die Qualität des Angebotenen sein und sein Anreizwert, wie er sich darstellt im "entfachten Durst nach Lösung der zu behandelnden Grundfragen" (PREE 1978, 17).

Diese Lehrplankonzeption E. MARTINAKs wird noch vor der großen Schulreform von 1927 von zwei Typenneuschöpfungen übernommen: 1921 von der Frauenoberschule und 1925 von dem Reform-Realgymnasium. Hier stellt sie eine Art Unterrichtsversuch dar. Die Ergebnisse fließen dann später in die Lehrpläne der großen Schulreform von 1927 ein.

3.5. Lehrpläne von 1927 und 1928

Der Lehrplan von 1927 ist eigentlich mehr eine große Lehrplanrevision und nicht so sehr eine Umschichtung der Schulorganisation. Von Bedeutung ist der Philosophische Einführungsunterricht besonders in der Frauenoberschule. Dort heißt er "Psychologie und Erziehungslehre, philosophischer Einführungsunterricht". Zu dieser Neuschöpfung führt letztlich das Wiener Ehepaar Charlotte und Karl BÜHLER mit ihrem hohen Stand der Entwicklungspsychologie.
Die generelle Lehrplanreform für das gesamte Österreichische Schulwesen findet 1928 statt. Sie ist geprägt und gekennzeichnet von liberalem Geist ausgewogener, moderner und zukunftsweisender Art. "Es gab keinen Wissenschaftsfetischismus, sondern weise Beschränkung mit der Erklärung, Wissenschaft und Leben lassen letzte Fragen offen." (PREE 1978, 18)
Verantwortlich für den philosophischen Lehrplan von 1928 soll der Altphilologe und Pädagogik-Professor der Wiener Universität, Richard MEISTER sein. Er hält sich im wesentlichen an das Konzept von Eduard MARTINAK, verarbeitet die gesammelten Erfahrungen und die Ergebnisse von Schulversuchen des Grazer Ordinarius Otto TURMLITZ.
So entsteht folgender Lehrplan:
Psychologie für die ganze 7. Klasse, Logik und Wissenschaftslehre in der 1. Hälfte, Problemlehre in der 2. Hälfte der Maturaklasse.
Bedeutsam an diesem Lehrplan ist, daß nun in der Psychologie auf eine rein empirische Sichtweise verzichtet wird.
Aufgabe der Psychologie soll es sein,

> "als Einzelwissenschaft die in den naturwissenschaftlichen Fächern erworbene Vertrautheit mit der Außenwelt durch eine zunächst um ihrer Selbst willen zu gewinnenden Einsicht in die Grundtatsachen des

Seelenlebens zu geben und als solche das Seitenstück zur Physik zu bilden. Als Teildisziplin der Philosophie sollte sie jenes anthropologische Verständnis erwecken, das dem Wirklichkeitsproblem, den erkenntnistheoretischen und wertphilosophischen Fragestellungen entsprach" (PREE 1978, S. 18f).

3.6. Lehrplan von 1934

Die innenpolitische Lage in Österreich ist ab 193o gekennzeichnet durch "antidemokratische Zeittendenzen" und dem Antimarxismus. Militante Wehrverbände entstehen und der Nationalsozialismus verbreitet sich. Auf diesem Hintergrund ist die Neubearbeitung der Lehrpläne von 1934 zu sehen und zu werten. Die Ziele und Inhalte all jener Fächer, die von weltanschaulicher Bedeutung sind, werden herangezogen für eine Bildungsidee, die gekennzeichnet ist durch sittlich-religiöse, vaterländische und sozialvolkstreue Elemente. Im Lehrplan für den Philosophischen Einführungsunterricht von 1934 wird die theistisch-ideale Weltauffassung angestrebt. PREE (1978) sieht dies nicht als Einengung im Sinne der Systemdenker, sondern einmal als persönliche Überzeugung der Verantwortlichen und zum anderen als politisches Mittel gegen den "Weltanschauungsmonismus des nationalsozialistischen Staatsdenkens". (PREE 1978, 2o)
Dieser Monismus der nationalsozialistischen Ideologie bringt für die Schulen eine Abkehr von einem reichen Angebot des Wissens hin zu glattem, einfachen Stoff, bei dem es keine Zweifel an seiner Richtigkeit gibt. Demgegenüber setzt man in Österreich die theistisch-ideale Weltauffassung. Dies kommt ganz besonders in der "differenzierten Zielsetzung" des Lehrplans zum Einführungsunterricht zum Ausdruck.

Mehr denn je in allen anderen Fächern wird hier eine Erziehung auf sittlich-religiöser, vaterländischer und sozial-volkstreuer Basis gefordert. Bildung und Gesinnung sollen über eine Zusammenfassung des Lehrstoffes im Propädeutikunterricht erlangt werden.
PREE (1978) schreibt diesen Lehrplan dem Gymnasialprofessor und Lehrbeauftragten der Universität Wien, Ludwig HÄNSEL zu, der nach 1949 in der 2. Österreichischen Republik wegweisend in Kulturfragen wird, eine führende Tätigkeit in der UNESCO ausübt und damit einen großen Einfluß auf die Lehrerschaft des höheren Schulwesens haben konnte.

Für den neuen Lehrplan von 1934 bedeutet dies ganz konkret, daß Psychologie, Logik, Wissenschaftslehre und die Einführung in die Anfangsgründe der Philosophie (Lehrplan-) Änderungen unterworfen wird. So umfaßt der Lehrplan in Psychologie

- die auf Erfahrung gegründete Behandlung des menschlichen Seelenlebens,
- Kulturpsychologie und
- Ausblicke in die Metaphysik.

Für die Logik und die Wissenschaftslehre sollen neben den traditionellen Stoffen die rationalen und empirisch-naturwissenschaftlichen Methoden und die geisteswissenschaftlichen Verfahren behandelt werden, und zwar in dem Ausmaß, wie sie notwendig sind für die Einführung in die philosophischen Grundfragen. Dabei soll größter Wert gelegt werden auf die Problemlehre und die Darstellung ihrer philosophischen Überlegenheit gegenüber einer naturalistischen Deutung. Den Abschluß bilden soll eine von einer Leseprobe oder Besprechung ausgehende Behandlung einer der weltanschaulich besonders wichtigen Frage.
Diese starke Gewichtung der Problembehandlung bringt für den Stundenplan in der 8. Klasse eine Änderung: Logik und

Wissenschaftslehre werden auf das erste Trimester beschränkt.

Wie PREE (1978) weiter ausführt, kann die Wirksamkeit dieses Lehrplans nicht beurteilt werden, da Österreich bereits 1938 seine Eigenstaatlichkeit verliert. Die nationalsozialistische Unterrichtsbehörde erläßt noch im gleichen Monat Richtlinien für alle die Schulfächer, denen man weltanschauliche Relevanz zuschreibt. Danach sollen Gegensätze des Buchtextes zur Darstellung des Lehrers von diesem aufgeklärt werden.

> "Sofern in einzelnen Fällen vom Unterrichtsministerium die sofortige Ausschaltung eines Lehrbuches vorgenommen werden sollte, kann gegebenenfalls auf Lehrbücher zurückgegriffen werden, die nach Lehrplänen bearbeitet und zugelassen sind, die vor dem Jahre 1935 erlassen wurden." (PREE 1978, 21)

3.7. Lehrplan von 1938

Am 1.7.1938 ergeht eine neue Stellungnahme:

- es wird auf den auslaufenden Philosophischen Einführungsunterricht verwiesen,
- es werden neue "Weisungen" angekündigt,
- es wird für die Zwischenzeit das Zurückgehen auf die Lehrpläne von 1928 angeordnet.

Diese angekündigten Weisungen ergehen mit Erlaß vom 3.1o. 1938: Der Philosophische Einführungsunterricht läuft damit in den 7. und 8. Klassen der Österreichischen Mittelschulen aus. In den Weisungen wird für den Übergang von den alten Lehrplänen als Ziel des Philosophischen Einführungsunterrichts die Verbindungen der Bildungsziele der einzelnen Fächer der Höheren Schulen formal übernommen. Doch im Zusammenhang mit den ideologisch relevanten Bildungszielen bekommt die Schulpsychologie die Aufgabe, die Betrachtungen des Menschen "als eines leib-seelisch-geisti-

gen, aus ererbter Anlage an der Volksgemeinschaft sich entfaltenden Wesens" (PREE 1978, 22).

Die Anfangsgründe der Philosophie soll die

> "Gewinnung des Verständnisses für Sinn und Wesen philosophischen Denkens als gedankliche Klärung und Vertiefung artgemäßer Weltanschauung, wie sie sich im theoretischen, im ästhetischen und praktisch-sittlichen Sinnbereich ausprägt" (PREE 1978, 22)

zum Ziel haben.

Praktisch bedeutet dies die Einführung in die drei Hauptkreise der Philosophie, in den theoretischen (Logik, Wissenschaftslehre, Erkenntnistheorie), den ästhetischen und den ethischen Hauptkreis mit den "drei Hauptrichtungen des Sinns": Denken, Fühlen, Wollen! Auch hier finden sich starke nationalsozialistische Elemente. So steht z.B. beim Bereich des Ethischen unter "Die Bestimmung des Menschen":

> "Die Grundwerte der nationalsozialistischen Weltanschauung und Lebensführung: Rasse und Volk, Staat und Volk; nationaler Sozialismus (gegen internationalen Individualismus und Kollektivismus); Wert-Ungleichheit der Rassen; Völker und Menschen; Ehre und Freiheit des Volkes und des Einzelnen; ihr natürliches Lebensrecht; Pflicht und Treue; Arbeit und Einsatz; Opfermut und Heldentum". (PREE 1978, 23)

3.8. Lehrplan von 1946

1945 bekommt Österreich seine Eigenstaatlichkeit zurück. Gleichzeitig wurde das österreichische Schulwesen wieder stabilisiert, dabei wird organisatorisch an die Lehrpläne von 1927 und 1933 angeknüpft und die Lehrplanfragen den einzelnen Bundesländern in Eigenverantwortung übergeben.

Im Oktober 1946 kommen die provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen heraus. Bisher bestand das Lehrziel für den philosophischen Einführungsunterricht seit langem in der Einführung in die philosophischen Grundlagen der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit ist das vorzügliche Mittel zur Auffindung der Wahrheit die Vernunft (PREE 1978,23). Wenn nun die Vernunft zur Leitung des Lebens aber geeignet ist, so muß jedes wissenschaftliche Streben unter das Gebot 'des sittlichen Bewußtseins gestellt werden.'" (PREE 1978, 23)

Mit diesem Lehrplan wird sowohl der "nationalsozialistische Naturalismus" als auch der "idealistische Theismus" überwunden.

Im einzelnen werden Psychologie und Logik in der 7. Klasse gelehrt. Dabei versteht man unter Psychologie die generelle Psychologie, die sich mit den seelischen Phänomenen, der seelischen Ganzheit, den krankhaften Erscheinungen, der Entwicklung des Seelischen und mit den Anwendungsproblemen beschäftigt. Die Logik wird mit der Denkpsychologie dargeboten. Die Methoden- oder Wissenschaftslehre steht im Lehrplan der 8. Klasse.

Die Einführung in die Philosophie soll mit Hilfe der philosophischen Probleme der Schüler vorgenommen werden. Überhaupt hat die Philosophie den gleichen Stellenwert

wie schon nach dem Organisationsentwurf von 1849, wonach

> "die philosophische Basis jedes Unterrichtsgegenstandes ... auch an einem Gymnasium unter bestimmten Voraussetzungen erfaßbar" ist. (PREE 1978,24)

Der Aufbau des Faches war philosophisch-anthropologisch

- der Mensch als Naturwesen
- der Mensch als beseeltes Wesen
- der Mensch als Geistwesen.

Dieses Lehrplanprovisorium ist fortan recht haltbar, es besteht für die nächsten 21 Jahre,eine kleine Veränderung im Jahre 1955 nicht mitgerechnet.

3.9. Lehrplan von 1967

3.9.1. Ziele, Bildungs- und Lehraufgaben

Nach dem Schulorganisationsgesetz vom Jahre 1962 wird ein Jahr später mit der Bildung eines neuen Philosophielehrplans begonnen.
Man versucht, aus der Praxis der Propädeutiklehrer heraus einen Lehrplan zu entwickeln. Alle AHS erhalten Diskussionsgrundlagen zur Stellungnahme. Daraus entwickelt die Arbeitsgemeinschaft für die Oberstufenlehrpläne Vorschläge für eine Lehrstoffgliederung, die der Verlängerung der Schuldauer um ein Jahr und der Vermehrung der Stundenzahl in der letzten Klasse Rechnung trägt.
Man unterscheidet nun zwischen Kernstoff und Erweiterungsstoff. An dem österreichischen Lehrplanprinzip des "Maximalplanes" (PREE 1978,24) wird jedoch festgehalten, so daß auch in dem Entwurf für den Lehrer Wahlfreiheit gewährleistet ist.
Zusätzlich wird die Erziehungslehre im Stoffplan diskutiert. Die Erziehungslehre soll der "lebenspraktischen

Erhaltung dienen und die Ergebnisse der Psychologie als Handhilfen im Erziehungsverhalten erkennen lassen" (PREE 1978, 25). Gelehrt werden soll die Entwicklung des Menschen und seine Erziehung.

In der Philosophie bleibt es beim alten Ansatz.

Der Lehrplan von 1967 sieht für den philosophischen Einführungsunterricht (Untertitel: Psychologie, Erziehungslehre, Philosophie) folgende Bildungs- und Lehraufgaben vor:

> "Der gesamte Unterricht in diesem Gegenstand soll zur Achtung vor der geistigen Leistung und den Ansichten Andersdenkender erziehen. Darüber hinaus soll er dem jungen Menschen helfen, ein eigenes Welt- und Menschenbild zu finden, nach dem Sinn seines Lebens zu fragen und verantwortungsbewußt zu handeln."

Für das Fach Psychologie gilt:

> "In der Psychologie ist die besondere Eigenart des Psychischen deutlich zu machen und dabei sowohl den Unterschied zum Körpergeschehen als auch den Zusammenhang damit herauszuarbeiten. Ein Überblick über die grundlegenden Bewußtseinsphänomene und Verhaltensweisen soll zu einem Gesamtbild der Persönlichkeit führen. Darüber hinaus ist zu zeigen, daß die Menschen verschieden sind, in Wechselbeziehungen zu Mitmenschen und Gemeinschaften stehen und eine Entwicklung durchmachen."

Für die Erziehungslehre sind folgende Ziele angegeben:

> "In der Erziehungslehre sind die Zusammenhänge zwischen den theoretischen Erkenntnissen der Psychologie und Soziologie und ihren vielfältigen Auswertungsmöglichkeiten für Kinder- und Jugenderziehung, Berufswahl und Lebensgestaltung, Menschenbildung und Menschenführung im Sinne einer Lebenshilfe herauszustellen.
>
> In der Philosophie sind die Schüler mit wesentlichen Problemen und Lösungsversuchen bekanntzumachen, zu selbständigem kritischen Denken zu führen und mit tragenden Werten des abendländischen Denkens zu konfrontieren; es ist aber auch daraufhinzuweisen, daß in anderen Kulturen vielfach andere Wertvorstellungen, Geisteshaltungen und Denkweisen bestehen." (BENEDIKT, 1978, S. 101)

Das mit dem Schulgesetz von 1962 eingeführte 13.Schuljahr wird im Jahre 1964 mittels "Schulvolksbegehren" wieder abgeschafft (PREE 1978, 1o). Noch im Jahre 1968 war die Idee des 13. Schuljahres leidenschaftlich verteidigt worden mit dem Argument,

> "die Erfüllung des Bildungsauftrages der AHS in einer gesamt komplizierter gewordenen Welt wird unglaubwürdig, stellt man die Schulsituation von 1849 (5 Jahre Volksschule plus 8 Jahre Gymnasium) mit der der sechziger Jahre (4 Jahre Volksschule plus - wie vielseitig angestrebt - ebenfalls nur 8 Klassen Gymnasium) gegenüber." (W. WURM 198o, 1)

Mehr als 34o.ooo Unterschriften führen zu einem Votum für insgesamt nur 12 Schuljahre. Das führt zwangsläufig zu einer Reduzierung des Lehrstoffes, so daß die Ziele des Einführungsunterrichts vom Lehrplan 1969 her nicht zu realisieren sind. Trotzdem behält der Lehrplan seine Rechtswirksamkeit.

3.9.2. Lehrinhalt des gültigen Lehrplans

Inhaltlich sieht der Lehrplan vor:

- Psychologie
  - Einführung in den Gegenstand
  - allgemeine Psychologie
    - Wahrnehmen und Denken
    - Vorstellung, Denken und Lernen
    - Fühlen und Wollen
  - Tiefenpsychologie
  - Differentielle Psychologie
  - Sozialpsychologie
- Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre
  - Einführung (Anlage und Umwelt, Entwicklung und Erziehung des Menschen, Aufgabe der Erziehungslehre)
  - Säugling und Kleinkind
  - das Schulkind vor und nach der Reifezeit
  - der Jugendliche und Erwachsene
  - der alternde Mensch

In der propädeutischen Unterweisung waren folgende Sachgebiete aufgeführt:

- Wesen und Begründung der Erkenntnis
- die Denkmittel und ihr Beitrag zur Wahrheitsfindung
- die Frage nach der Wirklichkeit
- Mensch und Natur
- Mensch und Gemeinschaft
- Mensch und Werte
- Mensch und Gott (Zit. n. PREE 1978,26)

4. Österreichischer Schulversuch

Im Jahre 1971 werden in der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle im II. Artikel Schulversuche zu einer Schulreform festgeschrieben.
Die Ursache zu dieser Neubesinnung im österreichischen Schulwesen sind vielfältiger Natur. W. WURM (198o) weist einmal auf das "Unbehagen der Öffentlichkeit über die veralteten Lehrpläne und die Unangepaßtheiten der gymnasialen Oberstufe im allgemeinen" hin. Eine Orientierung am "normal humanistischen Bildungsideal des 19. Jahrhunderts" und ein "schwerpunktarmer Oberstufenfächerkanon" zeigen, daß der Lehrplan der AHS nicht mit den Erfordernissen der Zeit gegangen ist.
SCHNELL (nach WURM 198o) zeigt in "Die österreichischen Schulen im Umbruch" drei Faktoren auf, die zum Kernproblem des Gymnasiums geworden sind, und die dann auch mit zur Bildung einer Schulreformkommission geführt haben:
1. Die Selektionsfunktion
Zu Beginn des 2o. Jahrhunderts hat das Gymnasium die Funktion, privilegierten Schülern höhere Bildung zu vermitteln, um ihnen später Führungspositionen zu garantieren. Heute wird die Schule "zur Dirigierstelle für künftige soziale Chancen", hier stellt sich die Frage nach der Chancengleichheit für alle.
2. Maturität
Der Begriff der Maturität (Hochschulreife) ist heute mehrdeutig: Welche Reife ist gemeint, die allgemeine Hochschulreife, die Reife fürs Berufsleben oder die Lebensreife?
3. Bildungsinhalt
Auch dieser Begriff sagt nichts Eindeutiges mehr aus, es ist nicht festgelegt, anhand welcher "Bildungsfelder" (WURM, 198o) diese Reife erlangt wird.

Hinzukommt sicher auch die Tatsache, daß nach dem Schulorganisationsgesetz von 1962 es allein sieben verschiedene Oberstufenformen (ohne Sonderformen) gibt, und daß eine Durchlässigkeit für den einzelnen Schüler oft nicht mehr gegeben ist.

A. MOCK (1969) als Bundesminister für Unterricht und Kunst begründet die Notwendigkeit einer Schulreform im gleichen Sinne:

> "Die rasche wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in unserer Zeit macht es notwendig, das Bildungswesen immer wieder sich ändernden Erfordernissen anzugleichen"[1)]

Der ehemalige Unterrichtsminister L. GRATZ fordert die Schulreform in einem öffentlichen Brief an die österreichische Bevölkerung mit den Worten: "Schulreform, das heißt Anpassung der Schule an unsere Zeit".[2)]

Die Verantwortlichen sind sich jedoch dabei bewußt, daß eine Schulreform nicht gegen den Willen der Beteiligten durchgeführt werden kann, "Reformen, die das ganze Volk betreffen, können nicht am grünen Tisch durchgeführt werden, sondern nur mit Hilfe der gesamten Bevölkerung, insbesondere der Eltern- und Lehrerschaft." (MOCK 1969)[3)]

Die dann vom Gesetzgeber initiierte Schulreformkommission wird mit der strukturellen und bildungsinhaltlichen Erneuerung des gesamten Schulwesens beauftragt.

Die Pläne für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen legt der § 6 fest. Die folgenden Angaben entstammen dem "Arbeitsbericht des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung" - III/19, 1981, herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

---

1) A. MOCK, Schulreform 1. Dez. 1969, 3, zit. nach GSTETTNER & RUMPF, 1974 , 234

2) L. GRATZ, Schulreform, 1. Sonderbeilage 1969, 1, zit. nach GSTETTNER & RUMPF, 1974, 234

3) ebd.

4.1. Beschreibung des Schulversuchs an den AHS

Der Schulversuch umfaßt drei Modelle. Ihre gemeinsamen Kennzeichen und Ziele sind dort so formuliert:

"1. Größere Flexibilität der Organisation hinsichtlich des Klassenverbandes
2. Stärkere Individualisierung
3. Intensive Förderung der Begabung
4. Ausbau der Wahlmöglichkeiten im Fächerkanon
5. Dabei aber Festhalten am Ziel der allgemeinen (nicht fachgebundenen) Hochschulreife und Studienberechtigung (gemäß Artikel II § 6 Abs. 1 der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle)
6. Erprobung neuer Lehrpläne und curricularer Vorstellungen
7. Bessere Motivierung der Schüler" [1)]

Darüber hinaus haben alle Modelle noch folgende Charakteristika:

- Zur Förderung leistungsfähiger Schüler werden sogenannte 'Liftkurse' eingerichtet und zur Vermeidung des Absinkens leistungsschwacher Schüler bei vorübergehenden Schwierigkeiten sogenannte 'Stützkurse'.
- Es werden nach modernen curricularen Aspekten neue Lehrpläne entwickelt, die aufgrund der Erfahrung laufend verbessert werden.
- Es werden "Wahlpflichtgegenstände" eingeführt. Dabei unterscheidet man drei Gruppen
  - a) zusätzliche Gegenstände
  - b) Wahlpflichtgegenstände. Hier sind Philosophie, Psychologie und Erziehungslehre angesiedelt.
  - c) praxisbezogene Gegenstände
- In höchstens zwei Prüfungsgegenständen, der mündlichen Reifeprüfung, die mit der vorletzten Klasse bereits abgeschlossen sind, (mindestens Note 'befriedigend' - ab 1976/77 mit der Note 'gut') können Teilprüfungen der Reifeprüfung bereits Ende des vorletzten Schuljahres oder zum folgenden Herbsttermin abgelegt werden.
- Es wird eine laufende Beratung von Schülern und Erziehungsberechtigten vorgesehen. 2)

---

1) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte, Reihe III/19, Klagenfurt/Graz/Wien 1981,3 f

2) ebd.

Im einzelnen unterscheiden sich die Modelle wie folgt:

1. Modell I

Bezeichnend für dieses Modell ist die Erprobung des Stufensystems. Man versteht darunter "eine den Jahrgangsklassen entsprechende zeitliche Gliederung des Unterrichts." [1] (S.112). In wieviel Stufen ein Unterrichtsfach gegliedert ist, legt die Verordnung fest. Für den Philosophischen Einführungsunterricht sind 2 Stufen vorgesehen. Bei nicht genügenden Leistungen in einer Stufe muß der Schüler diese wiederholen.
Weiter sind für dieses Modell die Wahlpflichtgegenstände typisch. So sind in derem Ablauf in der Oberstufe (5.-8. Klasse) mindestens 16 Wochenstunden zu wählen.

2. Modell II

Mit diesem Modell soll ein Leistungssystem erprobt werden. Dieses System differenziert einmal die Schultypen (Gymnasium, Realgymnasium und Mädchengymnasium), die durch die Wahl der Fremdsprachen im Rahmen der Pflicht- und Wahlpflichtgegenstände geprägt und definiert sind.
Alle drei Schultypen haben zwei Leistungsgruppen in 4 Pflichtgegenständen (Fremdsprachen, Mathematik und am Real- und Mädchengymnasium evtl. zusätzlich Chemie und Physik bzw. Naturgeschichte).
In die Leistungsgruppe I werden die Schüler mit der Note "sehr gut" oder "gut" aufgenommen, die übrigen Schüler gehören zur Leistungsgruppe II, die hier ihren normalen Abschluß machen.
Die Gruppe I bringt darüber hinaus Vertiefungen und Ergänzungen im Stoff.
In der 5. und 6. Klasse ist ein Aufsteigen von Gruppe II nach Gruppe I möglich, in den zwei Abschlußklassen gelingt dies nur selten.
Wichtig erscheint mir hier der Gebrauch des Notensystems:

---

1) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Evaluation der Schulversuche in der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen v.G. PETRI, Graz 1978

"Eine in der Leistungsgruppe I erworbene Note entspricht der um einen Grad höheren Note in der Leistungsgruppe II, wo die normale Notenskala gehandhabt wird." [1] (S. 113 f) Durch diese Leistungsdifferenzierung wird es für einen Schüler möglich, bei festgeschriebenen Leistungen (Notendurchschnitt 1,8 und andere Bedingungen) die Reifeprüfung zu einem früheren Termin abzulegen.

3. Modell III
Der Schwerpunkt bei diesem Modell liegt im Wahlpflicht-Unterricht; hier werden in der 7. und 8. Klasse (ab 1976/77 in der 6. bis 8. Klasse) mindestens 19 bzw. ab 1976/77 18 Jahreswochenstunden verlangt.

4.2. Lehrplanvergleich von 1967 mit dem Versuchslehrplan von 1971 (Tabelle 1,S. 45 ff)

Betrachtet man den Lehrplan der augenblicklich gültigen Schulordnung für das Fach Philosophischer Einführungsunterricht und vergleicht ihn mit dem entsprechenden Versuchslehrplan für die Schulversuche (Modell I, II und III) nach der 4. Schulordnungsgesetz-Novelle von 1971, so entsteht der Eindruck, daß sich die Pläne grundsätzlich nicht voneinander unterscheiden. Jedoch sind in dem Lehrplan zum Schulversuch mehr Lehrinhalte zu finden, es scheinen auch neuere Entwicklungen und Kenntnisse des Faches Psychologie eingearbeitet zu sein; so werden besondere Lerntechniken, die Verhaltensmodifikation und das mentale Training gesondert erwähnt. In der Sozialpsychologie ist u.a. das Kapitel der sozialen Rolle hinzugekommen. Auch Kenntnisse der Gruppendynamik sind vorgesehen. Durch die Einführung der Wahlpflichtgegenstände "Erziehungslehre und Psychologie in der 7. Klasse und "Logik

---

1) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Evaluation der Schulversuche in der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen v. G. PETRI, Graz 1978

und Philosophie" in der 8. Klasse ist es im Schulversuch möglich geworden, zusätzliche Inhalte der Psychologie zu vermitteln und die bereits im Philosophischen Einführungsunterricht festgeschriebenen Inhalte zu vertiefen.
Im traditionellen Lehrplan von 1967 wird die Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre gesondert aufgeführt, im Versuchslehrplan werden diese Inhalte wieder wie vorher unter "Psychologie" geführt.
Unter dem Wahlpflichtfach "Erziehungslehre und Psychologie" werden dem Schüler dann einmal eine Ergänzung des "Fundamentums" wie z.B. zur Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitspsychologie u.a. angeboten, zum anderen werden jedoch Kenntnisse neuer Teilbereiche der Psychologie vermittelt, wie z.B. Kenntnisse aus der Arbeits- und Betriebspsychologie, der Heilpädagogik, aus Kunstpsychologie und der Medizinischen Psychologie.
Beiträge zu fächerübergreifenden Problembereichen sind ebenfalls vorgesehen. Dazu werden die Friedensforschung und Konfliktbewältigung, Politische Erziehung und Politische Bildung sowie Sexualpädagogik gezählt.
Grenzfragen aus anderen Unterrichtsfächern wie Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Biologie und Umweltkunde, Bildnerische Erziehung und Musikerziehung sollen ebenfalls angesprochen werden.[1)]
Bei diesen sehr hochgesteckten Zielen wird auch von den Planern selbst die curriculare Situation als sehr schwierig angesehen.

---

1) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte, Reihe III/Nr. 14/Phil, Klagenfurt/Graz/Wien o.J., Stand 1.9. 1978

Tab. 1: Lehrstoffvergleich des Lehrplans 1967 und des Versuchslehrplans 1971 - Psychologie, 7. und 8. Klasse

Lehrplan 1967 BGBL v. 25.7.67 mit Änderung v.-Stand 1978-	Versuchslehrplan 1971 nach der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle von 1971
Psychologie, 7. Klasse (3 Wochenstunden)	Psychologie, 7. Klasse
Psychologie:	Gegenstand, Grundbegriffe und Arbeitsweise der Psychologie
Einführung in den Gegenstand Erleben, Verhalten und Objektivationen; Aufgaben und Methoden der Psychologie	Einordnung der Psychologie in den Philosophischen Einführungsunterricht; Forschungsmethoden, z.B. Erlebensbeschreibung, Experiment, Befragung, empirische Daten und ihre Verwendung
Allgemeine Psychologie: Wahrnehmen und Denken:	
Die Rolle der Aufmerksamkeit und der Einstellung das Zusammenspiel der verschiedenen Sinne Gestaltungsqualität und Dingkonstanz Speicherung und Verwertung der Erlebnisinhalte	Wahrnehmung: Funktionsweise der Sinne bei der Orientierung in der Umwelt Grundbegriffe der Wahrnehmungspsychologie mit besonderer Berücksichtigung eines Sinnesgebietes; Strukturierende Momente der Wahrnehmung als Grundlage des Erlebens und Verhaltens, z.B. Tiefensehen, Gestaltfaktoren Adaptionsleistungen des Organismus auf der Ebene der Sinnesorgane Nichtsensorische Komponenten der Wahrnehmung: Einfluß von Einstellungen, Erfahrungen und Umweltbedingungen auf die Wahrnehmung
Vorstellung: Erinnern; Assoziation, Perseveration Anschaulichkeitsgrad Wesen und Leistungsfähigkeit der Phantasie die steuernden Tendenzen im Vorstellungsablauf	
Denken: Problem und Umweg Werkzeugdenken und sprachgebundenes Denken Funktionen der Sprache	Lernen, Denken, Sprechen und Sprache: Ererbte und erworbene Verhaltensweisen Assoziation, Behalten und Vergessen, Hemmungen beim Einprägen und Reproduzieren Bedingte Reaktion, Gesetz des Effekts Verstärkung, Imitationslernen, Versuch und Irrtum, Lernen d. Einsicht

Fortsetzung Tabelle: 1

Lernen:

Reifen ererbter Anlagen
Anpassung und Gestaltung durch Lernen
Arten des Lernens und Lernhilfen
Behalten und Vergessen

Fühlen und Wollen:

Gefühle, Stimmungen, Affekte
Kontrolle der Gefühle
Werterleben
Instinkt, Antrieb und Motive
Konflikt und Wunschversagung
Willensentscheidung

Tiefenpsychologie:

Das Bewußtsein und der Begriff des Psychisch-Unbewußten
Wachtraum, Traum und Traumdeutung
Suggestion und Hypnose
Fehlleistungen und seelische Störungen

Differentielle Psychologie:

Struktur und Entfaltung der Person
Charakter, Persönlichkeit, Individuum und Typus
Psychologie der Geschlechter
Intelligenz,
Problematik der Intelligenz- und Persönlichkeitsdiagnose

Sozialpsychologie:

Kommunikation,
Gruppe (bes. Ehe und Familie)
Kollektiv, Masse, Menge
Stellung des einzelnen in der Gemeinschaft
massenpsychologische Erscheinungen,
Manipulation der Menschen

Problemlösen, Begriffsbildung
Lerntechniken, Verhaltensmodifikation
mentales Training
Bewußte und unbewußte Motivation
Einstellungen und Werterhaltungen
Frustration und ihre Verarbeitung
Aggression

Dynamik des Erlebens und Verhaltens:

Instinkte, Triebe, kul.Interesse
Emotion und Affekt
Grundbegriffe der Tiefenpsychologie
Bedeutung der Umwelteinflüsse (Erziehung) in der frühkindlichen Phase, Fehlreaktionen und Fehlverhalten,
Gewissensbildung

Individuum und Gesellschaft:

Intelligenz (Leistungen, Messungen, Theorien), Anlage und Milieu
Möglichkeiten und Grenzen der Intelligenzdiagnostik
Grundbegriffe von Person, Charakter und Persönlichkeit, Typus
Persönlichkeitstheorien und typologische Ordnungsversuche
Persönlichkeitsdiagnostik (Möglichkeiten und Grenzen)
Einzelpersönlichkeit und Gesellschaft,
primäre und sekundäre Gruppen
Kommunikations- und Interaktionsformen
soziale Rollen
Entwicklung von Rollen und Dynamik in Gruppen
Entstehung von Meinungen und Überzeugungen
Information, Manipulation und Suggestion
Gruppendynamik
Fragen der Menschenführung
Schwerpunkte der Erziehung beim Kleinkind,

Fortsetzung Tabelle 1

Schulkind und Jugendlichen
Spiel und Spielerziehung
Hospitalismus, Verwahrlosung
Probleme der Pubertät
die Lebensalter und ihre Probleme

ENTWICKLUNGS-PSYCHOLOGIE und ERZIEHUNGSLEHRE

Einführung:

Anlage und Umwelt
Entwicklung und Erziehung des Menschen
Aufgaben der Erziehungslehre

Säugling und Kleinkind:

Grundzüge der körperlichen und seelischen Entwicklung
Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung und der Familienverhältnisse
Familienerziehung, Heimerziehung
Bedeutung des Kindergartens
Spiel und Spielzeug
besondere Erziehungsprobleme (z.B. Trotzalter)

Das Schulkind vor und während der Reifezeit:

Grundzüge der körperlichen und seelischen Entwicklung
Schulreife und Schuleintritt
Schule
Elternhaus und gleichaltrige Gruppe
Erziehungshilfen

Der Jugendliche und Erwachsene:

Grundzüge der körperlichen und seelischen Entwicklung
Berufsberatung und Berufswahl
Bildung
Bildungsmöglichkeiten und Bildungsziele
Notwendigkeit der Selbsterziehung
Lebensgestaltung und Partnerwahl

ERZIEHUNGSLEHRE und PSYCHOLOGIE

Ergänzung des Fundamentums, bes. der Teilbereiche:
Entwicklungspsychologie
Persönlichkeitspsychologie
Erziehungslehre
Differentielle Psychologie
Neuropsychologie
Sozialpsychologie
Ethologie

Erweiterung durch Teilbereiche:
Arbeits- und Betriebspsychologie
Heilpädagogik
Kunstpsychologie
Medizinische Psychologie
Lektüre und Besprechung psychologischer Originalliteratur

Für die 7. und 8. Klasse:

Beiträge zu fächerübergreifenden Problembereichen:
- Friedensforschung und Konfliktbewältigung
- Politische Erziehung und Bildung
- Sexualpädagogik

Grenzfragen zu anderen Unterrichtsfächern:
- Religion, Deutsch, Geschichte und Sozialkunde
- Biologie und Umweltkunde
- Bildnerische Erziehung
- Musikerziehung usw.

Fortsetzung Tabelle: 1

Führen und Lehren,
Teilnahme am öffentlichen Leben

Der alternde Mensch:

Grundzüge der körperlichen
und seelischen Entwicklung
besondere Lebensprobleme

Allenfalls: Heilpädagogik

4.3. Psychologie-Curriculum von A. ILLICHMANN

Ein Curriculumbeispiel - ausschließlich für Psychologie konzipiert - liegt mir von A. ILLICHMANN (Salzburg 1977) vor. Dieses Curriculum ist Teil eines Curriculumprojektes zum Philosophischen Einführungsunterricht vom Institut für Pädagogik der Universität Salzburg. Hier ist versucht worden,

> "Schwerpunktsetzungen im Bereich ... der Lerninhalte, Unterrichtsverfahren, Medien und Lernzielkontrollen an Hand von bestimmten Kriterien zu treffen" (ILLICHMANN 1977, 7).

Dabei stützt sich der Verfasser in der Begründung seiner Kriterien auf Untersuchungen und Befunde, "aus denen der mögliche und wünschenswerte Beitrag der Psychologie ... abschätzbar wird. (ILLICHMANN 1977, 7)

Bei der Arbeit geht A. ILLICHMANN von dem "Mitspracherecht, ja Mitsprachepflicht" der Wissenschaft bei der inneren Schulreform und für eine "zukunftsweisende Curriculumforschung" aus, die neue Curricula zwingend verlangt.

Dieses trifft verstärkt - so R. GÖNNER in seinem Vorwort zu diesem Curriculum - für den Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen zu, und hier - nochmals verstärkt - für das Fach "Philosophie, Pädagogik, Psychologie".[1)]

Eine Arbeitsgemeinschaft beginnt im Wintersemester 1972/73 mit der Arbeit an diesem Curriculum "Psychologie". Zuvor war ein Vorhaben zum Gesamtkomplex des Philosophischen Einführungsunterrichts gescheitert. Man erwartet nun von einer Beschränkung auf die Psychologie eine "schnellere Umsetzung des Erarbeiteten" in die Unterrichtspraxis und sieht eine besondere Dringlichkeit, "hinsichtlich der Zielsetzungen, der Inhalte und Verfahren" gerade im Teilbereich Psychologie umzudenken (ILLICHMANN 1977,8).

---

1) R. GÖNNER, in: A. ILLICHMANN, Curriculum Psychologie, 1977, 2

4.3.1. Beschreibung des Curriculums

Das Curriculum "Psychologie" umfaßt 53 Unterrichtsmodelle. Die im Curriculum aufgestellten Lernziele wurden in Anlehnung an die Lernzieltaxonomien von BLOOM (1976) formuliert.
ILLICHMANN (1977, S. 13 f) gibt folgende Kriterien an, die zur Erstellung der endgültigen Lernzielbank führten:

1. Psychologieunterricht soll Vorbereitung auf Problem- und Lebensbewältigung sein.
   Probleme gibt es im Alltag, da
   - wir in einer "denaturierten Umwelt" leben,
   - zunehmend eine "psychische Umweltvergiftung" zu beobachten ist mit Konzentrationsstörungen, Anomalien der Reaktionsweise, Fehlleistungen, gewohnheitsmäßige Hektik, innere Verspannungs- und Verkrampfungsbereitschaft, gesteigerte psychische Ermüdbarkeit, Reizbarkeit, Aggressivität, Unfähigkeit zu echten Freuden- und Werterlebnissen (PIPEREK 1974, 3),
   - wachsende Vereinsamung und Mangel an sozialer Kontaktfähigkeit und -freudigkeit zu bemerken sind (GASPARI/MILLENDORFER 1974, 144),
   - die Familie in ihrer wesentlichen Aufgabe versagt, nämlich Geborgenheit und Halt zu geben (GASTAGER 1973),
   - die Jugendlichen vorwiegend materielle Interessen zeigen (TRISKI o.J.) und sich in "Geschäftigkeit" und "Hektik" flüchten,
   - der Mensch ständig der Manipulation unterworfen ist, die Jemanden mit innerer Leere - "Mensch ohne Ich" (BODAMER 1970) - besonders wirkungsvoll schaden kann,
   - die "überkommenen Richtpunkte der Erziehung ins Wanken geraten sind" und "die Glaubwürdigkeit der Erziehenden ständig abnimmt" (ILLICHMANN 1977, 15),
   - auch in der Schule immer mehr der "quantifizierbare, d.h. zahlenmäßig bestimmbare Mensch" in den Vordergrund rückt, das Bildungsangebot sich immer mehr auf bloße Fakten beschränkt zu Lasten "schöpferischen Denkens und kreativen Gestaltens" (ILLICHMANN 1977, 15).

Damit ergeben sich folgende Konsequenzen für den Psychologieunterricht, soll er auf Problembewältigung abgestimmt sein:

- Es muß im Unterricht die Fähigkeit zur problembewußten, sachlich kritischen Auseinandersetzung mit psychologisch relevanten Sachverhalten entwickelt werden, besonders zu konsumkritischen Verhalten.
- Unterricht soll abgestellt sein auf das Wesentliche, soll kreative Fähigkeiten fördern, Problemlösungsverhalten zu verbessern.
- Ein "psychologisch fundierter Unterricht" soll das Grundthema der Pädagogik sein, um psychische Stabilität zu verstärken und Verunsicherung und Verängstigung zu reduzieren.
- Eigenständigkeit und persönliches Engagement der Schüler soll gefördert werden. Über effektives Lernverhalten soll der Schüler größere Selbständigkeit bekommen, besonders zum eigenständigen "Bildungserwerb".
- Dem Schüler ist besonders Hilfe und Rat für psychische Gefährdung und Erkrankung durch gezielte Aufklärung zukommen zu lassen.
- Einübung von Interaktionsformen und der Kommunikation soll das gegenseitige Verständnis fördern, Rücksichtnahme und Toleranz verstärken und soziale Vorurteile abbauen.
- Für die Selbstfindung und das Selbstverstehen des Heranwachsenden ist es wichtig, ihm psychologische Hilfen und Anleitungen zu geben.

(Verkürzt nach ILLICHMANN 1977, 17 ff.)

2. Psychologieunterricht soll auch "studienpropädeutische Funktion" haben (ILLICHMANN 1977, 18), d.h. Psychologieunterricht soll einmal vorbereiten auf ein einschlägiges Hochschulstudium und auch auf die allgemeine Hochschulreife zielen.

3. Psychologieunterricht soll interessenbezogen sein. Hier fußt A. ILLICHMANN (1977) auf eine Untersuchung an 5182 Schülern im Jahre 1972 (ILLICHMANN/HOFER-MOSER, 1972). In dieser zeigte sich, daß der Fachbereich Psychologie, Erziehungslehre zu den bevorzugten Fächern der

befragten Schüler (Abschlußklasse der AHS) gehört. Besondere Interessen sind hiernach neben einem Anspruch auf psychologische Hilfe die tiefenpsychologischen Problembereiche, die Sexualität, Lerntechniken, Werbung, Parapsychologie und Kinderpsychologie und Erziehung.

4. Psychologieunterricht soll Grundlagen schaffen für den Philosophieunterricht mit Gebieten wie Wahrnehmung, Denken, Sprache, Motivation, Persönlichkeit, Methodik und Sozialpsychologie.

5. Psychologieunterricht soll Voraussetzung sein für andere Lernziele.

(Verkürzt nach ILLICHMANN 1977, 17 ff.)

Zum didaktischen Konzept führt der Autor aus: Es soll im Unterricht den "psychologischen und den erziehungspsychologischen Gegebenheiten" Rechnung getragen werden, um die Diskrepanz zwischen theoretischer Darstellung und praktischer Verwirklichung möglichst gering zu halten.
Entscheidend für Bildungsaufgaben wie Kooperation, Kommunikation, Kritikfähigkeit, soziale Verantwortlichkeit u.a. ist die Art der Interaktion Lehrer-Schüler (TAUSCH/TAUSCH 1973, 2o f). Der Autor hält es darum für notwendig, eine Umstrukturierung in der Unterrichtsgestaltung und -organisation anzustreben, die sich z.B. in einer Auflockerung des lehrerzentrierten Unterrichts äußern könnte.
Für eine größere Durchschaubarkeit des Unterrichts für den Schüler fordert ILLICHMANN einen Unterricht, der den Schüler stärker aktiviert und ihm Einblick gewährt in die Zielsetzung des Unterrichts, um ihn zu kritischer Reflektion - z.B. über die Anfertigung von Protokollen - zu ermuntern.

Die einzelnen Unterrichtsmodelle sind konzipiert in Anlehnung an das lerntheoretische Didaktikmodell der Berliner Schule (HEIMANN/OTTO/SCHULZ 197o)."Jedes Modell stellt

eine Einheit wechselseitig aufeinander bezogener und einander bedingender Unterrichtselemente dar" (ILLICHMANN 1977, 28). Verschiedene Unterrichtsmodelle enthalten mehrere Varianten mit Angabe von unterschiedlichen Medien, Literatur und Arbeitsmaterial. Die angegebene Literatur ist ausdrücklich als Vorschlag und Anregung ausgewiesen. Hier kann der Lehrer auch eigene Literatur heranziehen, "sofern diese mit den Intentionen der jeweiligen Modelle vereinbar ist." (ILLICHMANN 1977, 26).

Das methodische Angebot will ILLICHMANN verstanden wissen als Angebot, das der Lehrer mit in sein eigenes Unterrichtskonzept einfügen kann. Es wird also hier nicht einem völlig geschlossenen Curriculum das Wort geredet.
Zu jedem Modell sind eine Reihe von Angaben gemacht worden über mögliche Querverbindungen innerhalb des Curriculums oder auch zu anderen Fachbereichen.
Das gesamte Curriculum ist aufgebaut auf 65,5 bis 1o1,5 Unterrichtseinheiten, das entspricht etwa einem Schuljahr von 34 Wochen zu je 3 Wochenstunden. Neben den detaillierten Angaben zur Literatur, auch neuerer Art, werden auch solche zum geeigneten Mediengebrauch gemacht.
Ganz wichtig erscheinen die Angaben zur Lernzielkontrolle. Sie sind eng an die Lernziele in Form von Fragen oder Anweisungen so formuliert, daß "der Bezug zum Unterrichtsstoff unmittelbar transparent wird" (ILLICHMANN 1977, 31). Die Zusammenstellung mehrerer Lernzielkontrollen kann dann nach ILLICHMANN bequem zu einem informativen Test verarbeitet werden und führt zu einer besseren und gerechteren Bewertung dessen, was der Schüler gelernt und internalisiert hat.
Als Beispiel für ein solches Lernzielmodell nachstehend das Modell 29 "Rolle" (ILLICHMANN S. 112 - 114):

Modell 29

Lernziele

Den Begriff (soziale) "Rolle" erläutern, Beispiele von Rollen aufzählen und damit gegebene Rollenerwartungen bzw. Rollenkonflikte aufzeigen.

Inhalte

Rollen: z.B. Vater-, Mutter-, Kinder-, Schüler-, Lehrer-, Hausfrauen-, Lehrlings-, Arbeiter-, Vorgesetzte-, Studentenrolle, Rolle als Mann, Frau, Freund); Rollenerwartungen; Rollenkonflikte.

Literatur

Konecny, 1973, 196 ff
Nowotny, 1976, 244-246 1)
Drever/Fröhlich, 1975, 257
Hehlmann, 1968, 489 f
Hofstätter, 1973, insbesondere 1o3 ff, 146 ff
Kirsten/Müller-Schwarz. 1976, 2o6 ff
Luft, 1973, 36-38
Revers, 1975, 29-1o7
Richter, 1969
Ruch/Zimbardo, 1976, 416 f
Weinert/u.a., 1974, 337 f, 555-559

Unterrichtsverfahren

Querverbindung: Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung Modell 22

1) Dieser Trennstrich teilt die Grundlagenliteratur von der der weiterführenden Literatur (Anmerkung von mir)

1. Variante A (1 Unterrichtseinheit)

1.1 Unterrichtsgespräch: Klärung des Begriffes "Rolle" an Hand von Definitionen, Diskussion. Sammeln von Beispielen (Rollen): Tafelbild, Transparent. Kurzer Vortrag (Lehrer/Schüler): Rollen in der Familie (Vater-, Mutterrolle; eventuell an Hand von: Revers, 1975, 29-1o7). Besprechung eines der Beispiele (Rollen) in Bezug auf Rollenerwartungen.

1.2 Gruppenarbeit (arbeitsteilig oder arbeitsgleich): Erarbeitung von Rollenerwartungen zu bestimmten Rollen, Aufzeigen möglicher Rollenkonflikte (z.B.: Schüler-Konflikt zwischen den an ihn gestellten Erwartungen seitens Eltern, Lehrer, Mitschüler; Lehrer-Erwartungen von Schülern, Eltern, Schulbehörde).

1.3 Gruppenberichte und Unterrichtsgespräch: Besprechung der Ergebnisse. Diskussion über Beispiele von nicht-rollenkonformem Verhalten ("aus der Rolle fallen") und mögliche Sanktionen.

1.4 Lerngrundlage: eigene Mitschrift (Rollenbegriff, Beispiele für Rollenerwartungen, Rollenkonflikte)

2. Variante B (1,5 Unterrichtseinheiten)

2.1 Unterrichtsgespräch: wie 1.1

2.2 Gruppenarbeit: wie 1.2

2.3 Gruppenberichte und Unterrichtsgespräch: wie 1.3

2.4 Lehrervortrag: neurotisierende Rollenbezüge in der Familie (nach: Richter 1969), Fallbeispiele (gekürzt!).

2.5 Unterrichtsgespräch (teils integriert in 2.5): Klärung von Schülerfragen.

2.6 Lerngrundlage: wie 1.4

3. Variante C (1,5 Unterrichtseinheiten)

3.1 Rollenspiel: Darstellen einer kurzen Szene aus einem bestimmten Sozialbereich (z.B.: Schule, Familie, Ar-

beitsplatz auf Grund einer Situationsbeschreibung z.B.: Arbeitsplatz-Gespräch von Arbeitern mit dem Betriebsrat über dringende Lohnforderungen, anschließend Gespräch des Betriebsrates mit dem Firmeninhaber). Eventuell: Tonbandaufnahme.

3.2 Unterrichtsgespräch: Diskussion (im Anschluß an 3.1) über rollenkonformes und nichtrollenkonformes Verhalten der Spieler bzw. über die an die einzelnen Rollen gestellten Erwartungen. Eventuell: Ausschnitte der Tonbandaufnahme. Ergänzungen durch den Lehrer: Begriffsklärung "Rolle", Beispiele für Rollenkonflikte. Sammeln von Beispielen für Rollen, entsprechende Rollenerwartungen und mögliche Rollenkonflikte.

3.3 Lerngrundlage: wie 1.4

4. Variante D (1 Unterrichtseinheit)

4.1 Unterrichtsgespräch: Klärung des Begriffes "Rolle" an Hand von Definitionen (Darbietung durch den Lehrer: Vorlesen, Tafelbild oder Transparent).

4.2 Arbeit mit dem Lehrbuch (Nowotny 1976, 244-246): Vorlesen einzelner Abschnitte durch Schüler. Besprechung. Klärung von Schülerfragen. Ergänzungen an Hand des Lehrbuches.

5. Variante E (1 Unterrichtseinheit)

5.1 Unterrichtsgespräch: wie 1.1

5.2 Einzelarbeit: freie Assoziation. Die Schüler werden gebeten, aufzuschreiben, was ihnen zu einzelnen Rollen (siehe Tafelbild; in Frage kommende Rollen werden unterstrichen!) einfällt.

5.3 Unterrichtsgespräch: Sammeln der Ergebnisse (Tafelbild, Transparent) und Auswertung hinsichtlich Rollenbilder, Rollenerwartungen.
Diskussion über mögliche Rollenkonflikte.

5.4 Lerngrundlage: wie 1.4

Medien

Tafelbild, Transparent; Lehrbuch (Nowotny 1976, 244-246); Tonband

Lernzielkontrolle

Erläutern Sie den Begriff "Rolle"!
Nennen Sie verschiedene (soziale) Rollen! Welche Rollenerwartungen werden mit diesen Rollen verbunden? Welche Rollenkonflikte können entstehen?

Besondere Möglichkeit: schriftliche Bearbeitung (Einzelarbeit) vorgegebener Beispiele für soziale Rollen im Hinblick auf Rollenerwartungen und Rollenkonflikte. Beschreibung historischer Rollenbilder (z.B.: Ritter, Kaiser ...).

4.3.2. Analyse des Curriculums 'Psychologie'

An diesem angeführten Beispiel ist zu erkennen, wie vielseitig die einzelnen Modelle aufgebaut sind. Gleichzeitig ist auch bemerkenswert, wie detailliert die Stunden vorgeplant wurden. Zur Methode finden sich die verschiedensten Vorschläge wie Einzelarbeit oder Gruppenarbeit, Hinweise auf besondere Lernprogramme, Kurzreferate oder Lehrervortrag u.ä.

Tabelle : 2 Übersicht über das Curriculum mit Anzahl der Modelle und der Mindest- und Maximal-Unterrichtseinheiten (UE)

Fachbereich	Anzahl Modell	min.	UE	max.	UE
1. Psych.u.Wissenschafts-theorie	5	5,5	UE	6,5	UE
2. Sinnespsychologie	7	7	UE	9	UE
3. Wahrnehmung, Denken, Problemlösen	6	8	UE	11	UE
4. Motive, Motivation, Konflikt, Aggression, Frustration u.a.	6	8,5	UE	11,5	UE
5. Sozialpsychologie, Vorurteile	7	8,5	UE	12	UE
6. Lernen, Konditionieren	6	6,5	UE	8,5	UE
7. Persönlichkeitspsychologie	1	2	UE	3	UE
8. Testpsychologie	1	2	UE	3	UE
9. Klinische Psychologie, Tiefenpsychologie, Parapsychologie (einschl. zwei Exkurse)	7	6,5	UE	15	UE
1o. Entwicklungspsychologie	7	11	UE	22	UE
Insgesamt:	53	65,5	UE	1o1,5	UE

Betrachtet man das Gesamtcurriculum - aufgeteilt in Fachbereiche - so fällt auf, daß einige Bereiche m.E. zu wenig Unterrichtseinheiten beinhalten. So sind z.B. für die Vermittlung des "Klassischen Konditionierens" nur o,5 UE vorgesehen. Auch die 2 bis 3 UE für die Persönlichkeitspsychologie erscheinen gering. Das Kapitel Sprache wird in drei Modellen innerhalb der Entwicklungspsychologie "abgehandelt". Insgesamt erscheint mir auch der Unterrichtsstoff für eine UE sehr umfangreich.

Die aufgelistete Literatur ist sehr ausführlich und genau, meistens sogar mit Seitenangaben. Der Autor greift vorwiegend auf die in Österreich zugelassenen Schulbücher zurück, bezieht sich aber auch auf neuere Literatur wie Bücher von RUCH & ZIMBARDO (1976), UECKERT (1975), NICKEL (1976), SCHWÄBISCH/SIEMS (1974) u.a.
Im Literaturverzeichnis sind die meisten Publikationen kurz umrissen, "um ihre Einsatzmöglichkeiten zu kennzeichnen." (ILLICHMANN 1977, 26) Auch diese Literaturangaben, die sicher nach gewisser Zeit der Überholung bedürfen, haben nach ILLICHMANN "Hinweischarakter" und sollen "Anregung" sein. (ILLICHMANN 1977, 26) Dabei mag auch für den Lehrer die Information wichtig sein, ob ein bestimmtes Buch mehr für den Schüler oder für ihn empfohlen wird.

Nach dem Anspruch der Reformkritiker nach einem teiloffenen Curriculum wäre hier ein Beispiel für die totale Verplanung von Lehrer, Schüler und Stunden. Die Fülle von Lerninhalten scheint jedenfalls kaum Möglichkeiten zur Eigeninitiative zu lassen.
Dieses Curriculum kann also nur dann positive Wirkung zeitigen, wenn es wirklich als das aufgefaßt wird, als was es der Autor verstanden wissen will: als "eine brauchbare und zeitgemäße Hilfe" für den Lehrer (ILLICHMANN 1977, 4).

> "Der Lehrer hat damit die Möglichkeit der Auswahl ... Das methodische Angebot kann (aber) auch in dem Sinne verstanden werden, daß der Lehrer in seine von diesem Curriculum unabhängige Unterrichtskonzeption einzelne Unterrichtsmodelle integriert oder daraus Anregungen übernimmt" (ILLICHMANN 1977, 28).

Zum Schicksal dieses Curriculums ist noch folgendes zu berichten:[1)]

Die zuständige

> "Projektgruppe im Ministerium hat zwar das Curriculum im Ministerium für alle ihre Mitglieder angekauft und es nach langen Diskussionen und einem Gutachten von Univ.-Prof. Dr. FISCHER (Wien) als 'grundsätzlich positiv' beurteilt, die für eine Evaluation erforderliche Einführung in diversen Schulversuchen des AHS-Bereiches ist allerdings an budgetären Gründen gescheitert."

Das Curriculum ist inzwischen zum "Arbeitsbuch 'Psychologie'" weiterentwickelt worden. Für dieses Buch läuft derzeit ein Approbationsverfahren, das aber noch nicht abgeschlossen ist. Herr Prof. ILLICHMANN berichtet weiter, daß sein Curriculum von mehr als 2oo Professoren erworben wurde, "es gibt auch eine Reihe von positiven Rückmeldungen, allerdings sehr allgemeiner Natur."
Ausführliche und gezielte Erfahrungsberichte fehlen jedoch noch.

---

1) Persönliches Schreiben von Herrn A. ILLICHMANN vom 22.1o.1982

4.4. Evaluation und Erfahrungsberichte zum Schulversuch

Schulversuche sind nur dann die Basis für Innovationen im Bildungswesen, wenn sie durch Fachkräfte eine ständige Begleitung und Überprüfung erfahren. Ein Beispiel für eine solche Evaluation wird im Arbeitsbericht II/1o (Graz,1978) vom Bundesministerium für Unterricht aus dem Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II,vorgestellt.

4.4.1. Arbeitsbericht II/1o (Graz 1978)

Im Jahre 1977 erfolgte vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst eine Lehrer- und Schülerbefragung zu den Erfahrungen des Schulversuches.[1)]
Der Fragebogen - ausgearbeitet von Anton ZRZAVY - erfragt von Lehrern und Schülern im ersten Teil den Stellenwert der Schulversuche, und im zweiten Teil wird auf die Unterschiede der drei Modelle eingegangen.
Die Befragung stützt sich auf insgesamt 666 Schüleraussagen und 486 Lehreraussagen. Alle Schüler, die am Befragungstag in der Schule waren, haben die Bogen ausgefüllt, die 486 Lehrerantworten stellen einen Anteil von 66 % aller angeschriebenen Lehrer dar.

4.4.1.1. Lehrerbefragung

Über die Hälfte bis zwei Drittel der befragten Lehrer geben an, daß "sie lieber im Versuchsmodell als in einer AHS herkömmlicher Art unterrichten". Sie bevorzugen auch ihr jeweiliges Versuchsmodell. Das Modell II wird von ihnen am positivsten beurteilt.

---

1) Eine Lehrerbefragung war bereits 1975 vorausgegangen.

Die Bevorzugung des Unterrichts in einem Versuchsmodell hat nach Angaben der Lehrer verschiedene Gründe: Die von den Curriculum-Arbeitsgruppen ausgearbeiteten neuen Lehrpläne sagen ihnen mehr zu. Im Bericht wird vermutet, daß dies der Fall ist, weil die neuen Lehrpläne dem Lehrer mehr Möglichkeiten der freien Unterrichtsgestaltung und der intensiven Betreuung und Arbeit mit motivierten Schülern in kleinen Leistungsgruppen geben. Sie empfinden die neuen Formen im Unterricht als "zusätzlichen pädagogischen Spielraum". Nach Meinung der Lehrer wirkt sich auch eine bessere Vergütung auf die Bevorzugung aus.
Demgegenüber steht eindeutig ein Mehraufwand an Arbeit für den Lehrer. Aufgrund der Wahlpflichtgegenstände muß der Lehrer häufig auch am Nachmittag unterrichten. Hinzu kommt noch die "administrative Mehrarbeit".
Die neue Unterrichtsarbeit wird aufwendiger durch eine intensivere Vorbereitung und durch die Beschäftigung mit neu im Stoffplan aufgenommenen Stoffgebieten. Diese Belastung dürfte sich mit der Zeit reduzieren; eine nachhaltige und dauernde Veränderung der Lehrerarbeit jedoch stellt der Nachmittagsunterricht dar sowie ein anderer Unterrichtsstil mit verstärkter Gruppenarbeit und intensivem persönlichen Kontakt zu den Schülern.
Die Befragung ergibt weiter, daß ungefähr 5o % der Lehrer einen positiven Einfluß der Arbeit am Schulversuch feststellen, bezogen auf das Verhältnis zwischen den Lehrern, dem gegenüber glauben nur 2 % an eine negative Auswirkung. Auch die Beziehung Lehrer-Schüler wird nach Meinung der befragten Lehrer positiv beeinflußt.
Über das Modell I sagen die Lehrer aus, daß das System der Stufengegenstände kaum Vorteile habe gegenüber dem herkömmlichen Unterricht. Sie begrüßen lediglich die interessante Arbeit am Versuch selbst und die damit verbundenen neuen Curricula.

Zum Modell II wird von einem positiven Effekt auf die Kooperation zwischen den Lehrern berichtet. Diese Zusammenarbeit ergibt sich möglicherweise durch die Notwendigkeit, in den leistungsdifferenzierten Fächern die Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen sicherzustellen, das erfordert einfach die Absprache zwischen den Lehrern untereinander.
Im einzelnen unterrichten 7o % der Lehrer lieber in der Leistungsgruppe I. Hier, in der oberen Leistungsgruppe, seien die Schüler motivierter und auch begabter, was dem Lehrer mehr Unterrichtserfolge sichere. Die Gefahr einer "Nivellierung nach unten" sei bei der Leistungsgruppe II nicht auszuschließen, da die Schüler dieser Gruppe schon mit schlechteren Leistungsvoraussetzungen an den Start gingen und schwerer motivierbar seien.

Das System der Wahlpflichtgegenstände in allen drei Modellen empfinden die Lehrer als vorteilhaft, da sie in diesen Fächern mit dem Interesse des Schülers und ihrer aktiven Mitarbeit im Unterricht rechnen können. Eine Wahl der Unterrichtsfächer nach Bevorzugung des Lehrers ist in dieser Befragung nicht festgestellt worden.
Das Problem einer Gefahr bei möglicherweise zu großer Spezialisierung und eine eventuelle stoffliche Überforderung als Folge des Wahlpflichtunterrichts wird aber durchaus nicht verkannt und angesprochen.

4.4.1.2. Schülerbefragung

Die Schüler bevorzugen das Modell I deutlich vor den beiden anderen, und zwar wegen der Möglichkeit, verschiedene Unterrichtsgegenstände schon bis zum Ende der 7. Klasse abschließen zu können und somit frei zu sein für eine gründliche Vorbereitung für den Abschluß. Diese Entlastung

für die Matura wird sehr begrüßt.
Das Modell II wird von den Schülern zu gleichen Teilen vorgezogen, abgelehnt und neutral beurteilt. Schüler der oberen Leistungsgruppe sehen dabei oft den Vorteil kleinerer Schülerzahlen, sie weisen aber auch auf die bei uns bekannten Nachteile von Leistungsgruppen hin:

"-Auflösung der Klassengemeinschaft,
-vermehrter Leistungsdruck
-Unzufriedenheit der Leistungsgruppe II, wie z.B.
. zu große Gruppen,
. Empfindung von 'Degradierung',
. Mangel an Leistungsvorbildern,
. geringe Aufstiegsmöglichkeit in die LG I,
. Rivalitäten zwischen den Schülern beider Leistungsgruppen
. Bevorzugung der Schüler der Leistungsgruppe I durch manchen Lehrer u.a.

Zum System der Wahlpflichtgegenstände äußern sich die Schüler positiv, rückwirkend erachten sie die Wahl ihrer Fächer als "vollkommen richtig".
Aber auch die Schüler weisen auf die Nachteile hin, die sie in der Belastung durch den Nachmittagsunterricht (besonders bei Fahrschülern) sehen. Die zahlreichen Freistunden, die sich aus der Fächerdifferenzierung ergeben, müssen wegen der fehlenden Räumlichkeiten oft ungenutzt bleiben. Dadurch entfällt ein Teil der Hausarbeit verstärkt auf auf die Abendstunden und das Wochenende.

4.4.1.3. Resumée dieser Befragung

Aufgrund der Befragung ergeben sich einige wichtige Überlegungen, die evtl. das eine oder andere Modell in Einzelheiten modifizieren können. So stellt G. PETRY in diesem Evaluationsbericht zur Diskussion, ob z.B.

"anstelle des Stufensystems eine maßvolle Konzentration der Fächer mit drei oder zwei Oberstufenjahren bzw. alternativ wählbare Kombinationen dieser Fächer

> in der 5. bis 7. Klasse allgemein im Stundenplan der Versuchsmodelle verändert werden sollen, um dem Bedürfnis der Schüler nach zeitlicher Entlastung in der 8. Klasse entgegenzukommen" oder ob im Leistungssystem des Modells II "die Mißerfolgserlebnisse von Lehrern und Schülern in der Leistungsgruppe II nicht durch die Entwicklung einer spezifischen Didaktik weitgehend gemildert oder beseitigt werden könnte". (S. 15 f)

Auch das System der Wahlpflichtgegenstände in allen Modellen hat seine Probleme. So schreibt der Autor hierzu u.a.:

> "Es wäre die Hypothese zu prüfen, ob die Schüler durch das vermutlich engagiertere Mitarbeiten in selbstgewählten Wahlpflichtgegenständen bei gleichzeitiger Kürzung des Unterrichts in anderen wichtigen Gegenständen besser für das persönliche, berufliche und soziale Leben vorbereitet werden als durch einen mittels kompensatorischer Motivierung und Aktivierung mehr auf eine ausgeglichene Allgemeinbildung abzielenden Unterricht." (S.19)

Alles in allem scheint es hier für Österreich einen positiven Ansatz zu geben, den veränderten gesellschaftlichen Strukturen schon in der Schule Rechnung zu tragen, dem Schüler zu einem positiven Demokratieverständnis zu verhelfen und ihn auf die Anforderungen im späteren Leben vorzubereiten. Es bedarf sicherlich solcher Schulversuche und - darin sind sich die Initiatoren dieses groß angelegten Schulversuchs einig - einer beständigen wissenschaftlichen Begleitung:

> "Möglicherweise sind echte Fortschritte vielfach nicht durch große, wenig kontrollierte Sprünge erreichbar, sondern eher auf dem Wege über kleinere, jeweils wissenschaftlich abgesicherte Schritte." (PETRY 1978, 19)

Aus dem Zentrum für Schulversuche sind mir noch einige weitere Urteile zum AHS-Schulversuch und den drei verschiedenen Modellen bekannt:[1)]

E. BENEDIKT äußert sich zum Modell I, daß das Konzept durchführbar sei. Er sieht eine positive Wirkung, die von die-

---

1) "Schulversuche zur Schulreform", o.J. , s. BENEDIKT

sem Modell ausgeht, darin, daß z.B. viele Schüler die geforderte Mindestwochenstundenzahl bei den zu wählenden Pflichtgegenständen überschreiten.

O. MAYER sieht das Modell II in der Mitte der Erwünschtheit und Beliebtheit stehen. Seiner Meinung nach hat die "Beschäftigung mit dem Modell II" gezeigt, daß besonders im Bereich der Unterstufe "noch viele pädagogische Möglichkeiten liegen". Daraus ergebe sich, daß "der Aus- und Fortbildung der AHS-Lehrer nun besondere Priorität eingeräumt wird".[1] (S. 56)
An dieser Stelle findet sich zum ersten Mal ein sehr wichtiger Hinweis auf die zukünftigen Pläne der Aus- und Weiterbildung der Lehramtskandidaten.

NOWOTNY glaubt beim Modell III, daß die Erwartungen, die sich an das Modell geknüpft hatten, erfüllt worden sind. Dabei übersieht er nicht die auftretenden Schwierigkeiten wie verstärkter Nachmittagsunterricht, mehr Freistunden und die besonderen Probleme der Fahrschüler.
Zu den Vorzügen der vorgezogenen Reifeprüfung meint er, daß der Schülerkreis, der davon profitieren sollte, nichts davon habe: Es sollen dadurch die Schüler emotional entlastet und ihre Belastung durch die gehäuften Prüfungen zum Matura-Haupttermin gemildert werden. Aber gerade die Schüler, die dies angeht, nämlich die schwachen Schüler, können von dieser Möglichkeit keinen Gebrauch machen.
E. NOWOTNY ist der Meinung, daß an dieser Stelle bezüglich der Reifeprüfung "noch gründliche Überlegungen angestellt werden müssen".[2] (S. 61)

---

1) MAYER, in "Schulversuche zur Schulreform", o.J. s. unter BENEDIKT
2) E. NOWOTNY, in "Schulversuche und Schulreform", o.J. s. unter BENEDIKT

4.4.2 Bericht zum Schulversuch im Fach Philosophischer Einführungsunterricht

Im Arbeitsbericht der Reihe II/Nr. 15[1] finden sich nur wenige Aussagen zum Fach Philosophischer Einführungsunterricht in bezug auf Unterschiede in den drei Versuchsmodellen. In diesem Bericht wird der Jahrgang untersucht, der im Schuljahr 1976/77 zur Reifeprüfung gelangte. Erziehungslehre/Psychologie und Philosophie/Logik werden danach in allen drei Modellen etwa zu je 14 % der Schüler als Wahlpflichtfach gewählt. Damit liegen beide Teilgebiete des Faches mit Geschichte und Bildnerische Erziehung ranggleich an 4. Stelle der Skala.
Ebenfalls gehört das Fach Philosophischer Einführungsunterricht zu den "Schwerpunktfächern der Wahl als Gegenstand der mündlichen Reifeprüfung" - hier als eine Kategorie - mit 33,6 %, neben Geschichte/Sozialkunde (51,2 %) und Geographie/Wirtschaftskunde (48,3 %). Die Schüler kommen im Philosophischen Einführungsunterricht in der Prüfung auf einen Notendurchschnitt von 2,o.
Bei diesen Zahlen gibt es zwischen den Modellen, aber auch innerhalb der Modelle zwischen den einzelnen Versuchsklassen sehr signifikante Unterschiede, so daß keine allgemein gültigen Aussagen über die Bevorzugung irgendeines Modells gefunden werden können. Der Bericht kommt zu dem Schluß, daß vermutlich die Beliebtheit des Gegenstandes, besonders aber auch die Ansprüche der jeweiligen Lehrer für diese starken Schwankungen verantwortlich sind:

> "Durch solche äußeren Faktoren erscheint die Freiheit des Schülers, bei der Wahl der Maturafächer ihren sachbezogenen (intrinsischen) Interessen zu folgen, deutlich eingeschränkt." (S. 63)

---

1) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST, Arbeitsberichte, Reihe II/Nummer 15, Evaluation der Schulversuche in der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen von Gottfried PETRI, Graz 1981

4.4.3. Berichte und Kritiken in der österreichischen Fachpresse

Im Gegensatz zu den positiven Stimmen staatlicher Stellen (s. S.61 ff d. A.) gibt sich die Fachpresse dem Schulversuch gegenüber weniger optimistisch.
Die Kritik aus zahlreichen Publikationen (DERMUTZ & SEIDL, 1977; GSTETTNER & RUMPF 1974; REITER 1976; GSTETTNER 1973; SEIDL 1975; KÖCKELS-STANGL/SEIDL 1978; SEIDL 1978; PETAK 1977 u.a.) läßt sich auf zwei wichtige Faktoren reduzieren: auf die staatliche Verordnung von "oben" und auf die so totale Festlegung im Lehrplan, in Bildungsziel und Methode, die unter dem Zwang der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation notwendig wurde, obwohl dadurch eine Vergleichbarkeit im Unterrichtsgeschehen auch nicht gegeben war. Es gibt nicht den Lehrer in der Klasse, sondern nur Persönlichkeiten und Klassensituationen, die immer wieder neue Varianten in jede Rechnung bringen!
Zwar sehen auch die Kritiker der Schulversuche (z.B. F.R. REITER 1976) - hier bezogen auf die österreichische Gesamtschule - die positiven Aspekte, daß nämlich "Lehrer hier zum ersten Mal aus ihrer Isolierung gelockt werden" (REITER 1976, 51) und daß durch diese Gesamtschulversuche auch Kinder ländlicher Gebiete eine Chance erhalten, in eine AHS-Oberstufe überzuwechseln; vom soziologischen Standpunkt aus jedoch haben nach Meinung der Autoren die Initiierung und Verordnung eines solchen Versuches an den organisatorischen Grundstrukturen des österreichischen Bildungswesens wenig geändert .

4.4.3.1. Stimmen zum Schulversuch allgemein

DERMUTZ & SEIDL (1977) ordnen diesen Schulversuch als "nicht auf konstruktive Partizipation und selbständige Problemlösung auf der Ebene einzelner Schüler angelegt" ein. Damit werde aber die "Identifikation der Lehrer mit dem Reformkonzept erschwert oder gleich von Anfang an unmöglich gemacht" (DERMUTZ & SEIDL 1977, 21-22).

Zum Curriculum im Schulversuch meinen die Autoren, die wenigen Änderungen, die sich abzeichnen, seien kaum als "reformatorisch" einzustufen. Die vorgeschriebenen Lehrpläne, die Arbeitsblätter und Tests - alles im Schulversuch erarbeitet mit Hinblick auf eine notwendige Vergleichbarkeit der beteiligten Schulen - führen zwangsläufig in Richtung einer "Gleichschaltung des Lehrangebotes" (DERMUTZ & SEIDL 1977, 22).

Obwohl der Versuchsplan dem Lehrer in der Methodik einige Freiheiten zugesteht:

> "Der Lehrer möge sich dabei ebenso der altersmäßig bedingten Neigung zum Nein-sagen bedienen wie des gleichfalls vorhandenen Bedürfnisses nach persönlicher Zielsetzung und Gewißheit ..." (Lehrplan III, 14, Phil.,1),

fühlen sich die Lehrer doch eher eingeengt in ihrer Methodenfreiheit. Im Lehrplan heißt es nämlich auch weiter:

> "Um solchen Aufgaben (Bildungszielen, d.V.) gerecht zu werden, bedarf es eines systematischen Vorgehens und - aus methodischen Gründen - einer Aufgliederung des Lehrstoffes in Teilgebiete, deren innerer Zusammenhang jedoch immer wieder in Erinnerung gebracht werden sollte". (Lehrplan III, 14, Phil.,1)

Und obwohl einige Lehrer angeben, den Schulversuchen "grundsätzlich positiv gegenüber" zu stehen (KRONES 1976, 57) so lesen sie aber auch

> "mit Befremden, daß die Schulversuchspläne ... nicht

> nur das Ziel, sondern auch die Einzelheiten der Durchführung zu beschreiben haben ..." (KRONES 1976, 57)

Die Autorin wünscht sich sehr, daß die "schöpferische Initiation der Lehrer in den Klassen sich frei entfalten können" sollte (KRONES 1976, 57).

Auch GSTETTNER & RUMPF (1974) sehen hier die Hauptkritikpunkte. Legt man an die Schulversuche die 'demokratische Elle' an, so kommt die österreichische Reformarbeit mit ihrem durchdachten, bis ins kleinste Detail festgelegten Konzept schlecht weg.

Besonders in der wissenschaftlichen Begleitkontrolle wurde ein Instrumentarium geschaffen, das "klaglos und exakt funktioniert" ("ibf" 1973, 2). Hier ist die Rolle des Wissenschaftlers genau festgelegt: Er hat die Aufgabe, "die Vergleichbarkeit mit dem herkömmlichen Schulsystem zu sichern und zu überwachen" (GSTETTNER & RUMPF 1974, 239). Im § 8 der Schulorganisationsgesetz-Novelle Art. II, Abs. 1, werden die Schulversuchspläne in die Pflicht und Verantwortung des Bundesministers für Unterricht und Kunst gelegt. Dabei hat der ehemalige Unterrichtsminister GRATZ als wesentliches Merkmal der Versuche "die Veränderbarkeit ihrer Unterlagen" (GRATZ 1971, 5o6) festgeschrieben. Das kann aber nur heißen, daß alle gemachten Erfahrungen "der Optimierung der zugrunde liegenden Versuchspläne zu dienen" haben (GSTETTNER & RUMPF 1974, 24o).

Diese zunehmende Kontrolle führe - so die Autoren - zu einer Reihe von Problemen: Da z.B. im lerntheoretischen Konzept (vgl. PETRY 1972, 33) die Lehrpläne und Lernziele Kontrollvariablen darstellen und als solche konstant bleiben müssen, wird der Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Lehrer an Versuchsschulen erheblich eingeengt. Solche "geschlossenen Curricula" tragen in keiner Weise

zur Verstärkung der Motivation der Beteiligten bei: "Damit wird die Basis, die eine Identifizierung mit notwendigen Veränderungen ermöglichen soll, erheblich verringert" (GSTETTNER & RUMPF 1974, 241).

Diese Kritik am geschlossenen Curriculum findet sich auch im internationalen Raum. In der Bundesrepublik Deutschland ist die Entwicklung der Curriculumforschung seit 1967 vom geschlossenen zum offenen Curriculum gegangen. Ausführliche und umfassende Darstellungen finden sich u.a. bei BECKER et al, 1976; SCHMACK 1976; TÜTKEN 1975; POTTHOFF 1978; GARLICHS et al 1976.

KITTLER (1978) versucht die Gefahren beider Curriculumkonzepte zu umgehen, und postuliert das "Teiloffene Curriculum", das sich auch bei SCHMACK als "halboffenes" findet:

> "Ein 'Teiloffenes Curriculum (TOC)' intendiert die größtmögliche Verwirklichung der durch Rahmenrichtlinien vorgegebenen Lerninhalte und Lernziele aufgrund demokratisch-handlungsorientierter Konsensbildung der Betroffenen über Lernzielalternativen, Auswahlkriterien, Lernwege und Erfolgskontrolle." (KITTLER, 1978,177)

Die Auswirkungen eines geschlossenen Curriculums im österreichischen Schulversuch sind unmittelbar einsichtig: es kommt nicht zu kreativen Gesprächen seitens der Lehrerschaft zum Schulversuch - es gibt ja nichts zu ändern -; die Meßbarkeit des Versuches ist nicht gewährleistet, obwohl in der Theorie der Lehrer, der eine Experimentalklasse führt, auch die entsprechende Kontrollklasse leiten soll. In der Praxis ist dies aber nicht gewährleistet.

4.4.3.2. Berichte zum Schulversuch an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen

Auf den Schulversuch speziell der Höheren Schulen geht BERGER (1978) ein:

1. Zum Modell I

Das Modell, gekennzeichnet durch die völlige Beseitigung der Jahrgangsklassen und ihren Ersatz durch ein Kurssystem von Pflicht- und Wahlfächern, weist

> "... ein unpädagogisches Anheizen des Lerntempos um eines außerhalb des Lerngegenstandes liegenden Zieles willen .... " auf, und
>
> "... der Schüler wird dazu gedrängt, 'fertig zu werden', nicht genehme Fächer um die Ecke zu bringen, 'erledigt' er sie, etwa auch durch 'Überspringen', so bleibt ihr Bildungswert auf der Strecke, erledigt er sie nicht, so bleiben die Schwerpunktfächer auf der Strecke...
> ... Das Ethos einer solchen Oberstufe besteht im Hürdennehmen, ein Verweilen bei einem Pflichtfach infolge erwachenden Interesses wäre ein Handikap."
> (BERGER, 1978, 257 ff)

Im weiteren spricht der Autor von einer zu komplizierten Organisation und lehrplantechnischen Schwierigkeiten infolge des in Österreich bisher unbekannten Stufensystems.
Die Wahlfreiheit ist zu großzügig ausgelegt und sehr ungegliedert.
Eine totale Abschaffung der Jahrgangsklassen hält BERGER nicht für notwendig, und schon gar nicht für wünschenswert.

2. Zum Modell II

Positiv wertet BERGER hier die Möglichkeit einer früheren Matura, pädagogisch unklug sei die Einteilung der Schüler in zwei Leistungsgruppen mit den sogenannten "Schafe-Böcke"-Effekt!

3. Zum Modell III

Dieses Modell ist nachgebildet der Kern-Kurs-Oberstufe anderer Länder, es bleibt aber, so BERGER - "weit hinter dem Zielmodell zurück", da das Wahlgebiet eingeengt auf die "erweiterten oder vertieften Pflichtfächer" ist, d.h. der Pflichtbereich kann durch individuelle Schwerpunkte ausgeweitet werden.

Individuell prüfbare und anrechenbare Wahlfächer im englischen und amerikanischen Stil gibt es im Modell III nicht. Weiterhin erscheint auch der Stoffplan einfach zu umfangreich. (BERGER 1978, 258 f)

Die Meinung der betroffenen Schüler hat PETAK anhand einer Befragung von 376 Wiener Schülern analysiert. Die Befragung ergab "Betroffenheit und Engagement", die Antworten zeigten die Bereitschaft zum Mitdenken und weisen "die Schüler als mündige Partner bei den Bemühungen um eine Reform" aus. (PETAK 1977, 343 ff.)

Im einzelnen sprechen sich 88 % aller Schüler für die Vorzüge der Wahlpflichtfächer und Wahlgegenstände aus, nur 11 % sind dagegen. 64 % aller Schüler empfinden die Schwierigkeiten, die aufgrund der Wahlpflichtfächer entstehen, als erträglich. Die vorgezogene Teilmatura erscheint allen sehr positiv. Für das Modell II sind die Schüler zu 75 % der Meinung, daß die Leistungsdifferenzierung eine besondere Förderung nicht bringt.

5. Andere Reforminitiativen zum Schulgeschehen

Neben diesen offiziellen Schulversuchen gibt es noch eine Reihe von Reforminitiativen außerhalb des offiziellen Schulversuchsprogramms.
In der Österreichischen Zeitschrift für Soziologie werden zwei Beispiele "aus einer großen Anzahl von Fällen herausgegriffen, die "als atypische Veränderungen von Schulen" beschrieben werden.[1)]

5.1. Curriculumarbeit am "Lehrzielbankprojekt" unter der Initiative von Ministerialrat Dr. Karl KOWEINDL

Dieses Projekt nennen DERMUTZ & SEIDL (1977) "einen Fall von 'geförderter' Selbständigkeit", weil das Projekt auf die Initiative einer ministeriellen Abteilung zurückgeht, durch die der Freiraum für professionelle Tätigkeit einer Lehrergruppe möglich wurde.

Die Funktion dieses Lehrzielbankprojekts ist die "curriculare Erneuerung im Bereich des berufsbildenden höheren Schulwesens". Hier wird in ungewöhnlicher Weise die Verantwortung für die Entwicklungsarbeit im curricularen Bereich an Lehrergruppen delegiert.
Es gibt eine indirekte Kontrolle, durch die vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst vorgenommene wissenschaftliche Beratung. Mehrere Lehrergruppen arbeiteten an der Konkretisierung der ursprünglich "vagen" Zielsetzung der Lehrpläne.
Mit den so geschaffenen Lehrzielbanken soll es dem Lehrer möglich werden, über seinen Unterricht zu "reflektieren". Dabei werden die Lehrpläne zwar von Lehrerteams in relati-

---

1) Österreichische Zeitung für Soziologie, 1/2 1977, S. 24/25

ver Selbständigkeit zusammen mit wissenschaftlichen Beratern erstellt, allerdings ergibt sich für den Lehrer der einzelnen Schulen keine Mitentscheidungsmöglichkeit bei der Konstruktion der Curricula: "Sie sind passive Empfänger der konstruktiven Arbeiten der Entwicklungsgruppen." (DERMUTZ & SEIDL 1977, 25)
Von den Initiatoren wurde diese Lehrzielbank als Angebot an die Schüler angesehen; es wird immer wieder ihre Freiwilligkeit betont im Sinne eines 'gentlemen's agreement'. Es scheint aber wohl bei den Lehrern die Neigung zu bestehen, alles, was vom Bundesministerium kommt, als bindend anzusehen. So fordern schon einige Lehrerteams eine 'Koordination von Lehrzielbank und Lehrplan'.
Das würde aber auf weite Sicht eine "vollständige staatliche Festlegung des Unterrichts auf der Basis konkretisierter Lehrziele" bedeuten. Damit würde jedoch weit von der ursprünglichen Intention abgerückt, die in den Lehrzielbanken Arbeitshilfe und Denkanstoß für den Lehrer und "eine Grundlage für die Reflexion seines Unterrichts" sieht (DERMUTZ & SEIDL 1977, 24).

5.2. Reforminitiative an der Lehranstalt für gehobene Sozialberufe der Caritas in Innsbruck

Diese Reforminitiative wird von den o.a. Autoren als "klassisches Beispiel für eine 'von der Basis initiierte und getragene Innovation" etikettiert (DERMUTZ & SEIDL 1977, 25). Die Lehranstalt ist eine Privatschule mit etwa 5o - 7o Schülern. Eine kleine Lehrergruppe unter Mitarbeit der Direktorin begann mit den Reformarbeiten.
Den Kern des neuen Programms bildet der Projektunterricht, der in den Jahren 1971/72 bis 1975/76 ungefähr die Hälfte des gesamten Unterrichts ausmacht.

Die "Neuausrichtung der Pädagogik" wirkte sich auf die Beziehung der Schüler untereinander und zu den Lehrern aus, aber auch auf die "Verhandlungsstruktur mit der Schulaufsicht". In der Öffentlichkeit geriet das Projekt ins Zwielicht, da die Schule "in verschiedenen Belangen von den gewöhnlichen Vorstellungen abwich und aus diesem Grunde mit Etiketten wie 'links' und 'Kommunistenschule' belegt wurde... Diese öffentlichen Angriffe führten an der Schule zur Verunsicherung und zum Eingreifen des Schulträgers. Im Herbst 1975 wurde die Reform zurückgenommen, man "kehrte zur alten Ordnung zurück". (DERMUTZ & SEIDL 1977, 25)

So zeigt sich an dieser Schule und ihrem Reformbestreben einmal, daß sich

> "tiefgreifende Veränderungen in der zeitlichen und inhaltlichen Strukturierung schulischer Lernprozesse und in den Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern auch in einem bürokratischen Schulsystem durchsetzen lassen",

daß aber auch andererseits ihr Schicksal beweist, wie anfällig solche Prozesse gegenüber Meinungen und Normen sind. (DERMUTZ & SEIDL 1977, 25f)

6. Ausblick "Schulversuch"

Alle unter 4.2.2. aufgezählten Kritiker sind sich jedoch einig, daß das österreichische Schulwesen "sich gleich jenem anderer Staaten in einem Zustand der Weiterentwicklung ..."[1] befindet. Sie stützen sich dabei auf internationale Diskussionen, in denen ebenfalls die Schwäche von "zentral verordneten, vorgezeichneten, kontrollierten Innovationen" betont wird. (GSTETTNER & RUMPF 1974, 252) Zur Diskussion stehen aber auch wirksame Initiativen zu Schulveränderungen, die an verschiedenen Orten initiiert wurden und in der Literatur dokumentiert sind[2].
All diesen Initiativen ist gemeinsam, daß es bei ihnen keine Vorschriften gibt, wie und wo die am Schulgeschehen Beteiligten eine Innovation initiieren. Entscheidend allein für eine Reform sind Motivation, Probleme und Bedürfnisse in der Schule:

> "Der Motor wirksamer Schulveränderungen wird im Engagement, im risikofreudigen Einfallsreichtum von Lehrern, Schülern, Eltern und Wissenschaftlern gesehen, die es nicht länger als hinnehmendes, naturgewolltes Schicksal akzeptieren wollen, daß das alltägliche Schulleben so ist, wie es ist."
> (GSTETTNER & RUMPF 1974, 252)

Auch DERMUTZ & SEIDL fordern neue Wege weg von einem Konzept "einer zentralen Lenkung und Kontrolle". Notwendigerweise müßten Erlässe reduziert werden. Sie sprechen einem Konzept einer "argumentativen politischen Steuerung" das Wort; etwa in der Form, wie sie im englischen Regierungsprogramm der Educational priority Areas" verwendet wurde. (DERMUTZ & SEIDL 1977, 26) In diesem Projekt wurden nur die Kriterien für die Unterstützung eines Projektes festgelegt. Die Antragsteller legten dann im einzel-

---

1) GÖNNER, in ILLICHMANN 1977, S. 1

2) BRÜGELMANN 1972, HENTIG 1971, GERBAULET u.a. 1972, BAUERSFELD/BRÜGELMANN 1973; HERZ/SITTE 1973, GSTETTNER 1973, STENHOUSE 1973; KLAFKI 1973 u.a.m., zit.nach GSTETTNER & RUMPF 1974, S. 252

nen ein konkretes Projekt im Rahmen der im Regierungsreport genannten Reformziele vor.
Für Österreich stellen die Autoren sich vor, über "eine parlamentarische Diskussion und Verabschiedung von Empfehlungen (Festlegung von Freiräumen, Methodenfreiheit für den Lehrer, Interpretationsspielraum der Rahmenlehrpläne) zu einer Innovation im Schulgeschehen zu kommen". Dabei soll dann auch über stärkere Elterninitiativen und "größere Beteiligung von Arbeitervertretungen" eine höhere Beteiligung aller im Schulgeschehen angestrebt werden. Arbeitsgruppen von Lehrern sollen ihre Situation aufarbeiten, und die Projekte von Pädagogischen Zentren her wissenschaftlich mit der Schule fruchtbar verbunden werden. (DERMUTZ & SEIDL, 1977, 26f)
Für die Allgemeine Höhere Schule fordert WURM (1980,5) die "permanente Reform". Er glaubt im Hinblick auf andere Schulsysteme in England, Frankreich oder Schweden, daß die alten Formen des "tradierten Lernens" sich als unzureichend erweisen werden, da tradiertes Lernen nur in geschlossenen Systemen funktioniert. Neue Formen des Lernens müßten gefunden werden. WURM weist in diesem Zusammenhang auf den 'Club of Rome' hin, der diese neue Form des Lernens "innovatives Lernen" nennt (WURM, 1980,5).
Für eine effektive Arbeit im Schulversuch ist es auch notwendig, Möglichkeiten zu institutionalisieren, diese Initiativen zu diskutieren, zu überprüfen und sie möglichst immer wieder zu verbessern. Das bedeutet im einzelnen neben einer finanziellen Unterstützung Handlungsfreiräume für Lehrer und Schüler, ebenso aber auch eine praxisnahe Begleitung von der Wissenschaft her.
Diese wissenschaftliche Begleitung ist auch schon im offiziellen Schulversuch der AHS festgeschrieben, und zwar

im § 9 des Art. II der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle von 1971. Der Bund wird hier verpflichtet,

> "unmittelbar dem Bundesminister für Unterricht und Kunst unterstehende Einrichtungen zur Schulentwicklung zu führen, deren Aufgabe die wissenschaftliche Vorbereitung, Betreuung, Kontrolle und Auswertung der Schulversuche sowie die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben auf dem Gebiet des Schul- und Erziehungswesens sind" (BENEDIKT o.J., 44).

Aus dieser Verpflichtung heraus entstand so das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. In diesen Zentren gibt es drei verschiedene Arbeitsgruppen, für die Belange der AHS ist die Arbeitsgemeinschaft III zuständig. Dieser Arbeitsgruppe gehören 18 Mitglieder an, sie werden z.T. von drei im Parlament vertretenen Parteien (im Verhältnis 3 : 3 : 1) gestellt. Die Mitglieder sind aktive Lehrer, Vertreter der Schulaufsicht und Beamte des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Ihre Aufgabe ist es, die Schulversuche zu planen und engen Kontakt mit den Versuchsschulen und zu den 17 Lehrplanprojektgruppen zu halten. Diese umfassen je bis zu 10 Mitgliedern. Dies sind erfahrene Schulpraktiker, Vertreter der Schulaufsicht und die eben erwähnten Mitglieder der Zentralen Arbeitsgruppe. Zu ihnen gehören weiter wissenschaftliche Konsulenten von den Universitäten oder auch Beobachter von Interessengruppen. Dem Bericht zufolge haben diese Gremien auch sichtbare Arbeit geleistet, so fanden die Aufstellung der "Allgemeinen Bildungsziele" und "Allgemeine didaktische Grundsätze" (1979/80) allgemeine Zustimmung. Möglicherweise haben also die vorher zitierten Kritiken aus den Jahren 1973-1978 bei den Verantwortlichen ein offenes Ohr gefunden. W. BERGER (1978) sieht allerdings in den verschiedenen Veröffentlichungen des Zentrums für Schulversuche etwa ab 1974"gewisse Tendenzen zu einer (eher) dezentralisierten Handhabung der Schulversuche". (BERGER, 1978,296)

Es sollte nach Ansicht der verschiedenen Kritiker bei den österreichischen Schulversuchen mehr als nur eine äußere, d.h. strukturelle Veränderung angestrebt werden, und zwar in Richtung auf "mehr Vernunft, mehr Selbstbestimmung, mehr Orientierung an lebensrelevanten und gesellschaftsrelevanten Sachperspektiven" (GSTETTNER & RUMPF 1974, 253). "Solange die Lehrer keinen direkten Einfluß auf den Entscheidungsprozeß haben, fehlt ihnen die Motivierung zur Eigeninitiative, ja zum Verstehen-wollen der von oben herabdiktierten Neuerungen " (ebd., 252).
Für das Thema dieser Arbeit wäre danach der Wunsch auszusprechen, gerade das Fach Psychologie zu verselbständigen, eine äußere und innere Ablösung von der Philosophie zu vollziehen. Besonders in der Psychologie lassen sich Lern- und Bildungsziele verwirklichen, die diese "lebensrelevanten Sachperspektiven" innehaben. Durch die Anbindung an den Philosophischen Einführungsunterricht ergibt sich m.E. nur wenig die Möglichkeit, den Teilgebieten in der Psychologie, die sich mit modernen Lerntheorien und lebenspraktischen Hilfen und Wissen beschäftigen, den in der modernen Gesellschaft notwendigen Stellenwert zu geben.

7 . Psychologieunterricht außerhalb der AHS

Bisher war immer vom Psychologieunterricht an den AHS die Rede. Es gibt aber noch eine Reihe von Institutionen und Anstalten, an denen psychologisches Wissen für eine Fachausbildung vermittelt wird.
Der Vollständigkeit halber sei nun der Versuch gemacht, auch über diesen Unterricht einiges auszusagen.
An diesen Bildungsanstalten und Akademien ist Psychologie der notwendige Bestandteil der Fachausbildung. Die Tabelle 31, S. 373 gibt einen Überblick über diese Fachschulen und ihren Anteil an Psychologieunterricht.[1)]

Die Bildungsanstalt für Erzieher verfügt über einen einjährigen und über einen zweijährigen Lehrgang. Im ersten Fall wird unter dem Fach Pädagogik die Erziehungslehre einschließlich der Psychologie mit 5 Wochenstunden gelehrt; der Heilpädagogik sind zwei Wochenstunden vorbehalten.
Im zweijährigen Lehrgang ergibt sich für die Pädagogik (Erziehungslehre einschließlich Psychologie) ein Wochenkontingent von 4 Stunden pro Jahr. Die Heilpädagogik ist im ersten Jahr mit o,5 Wochenstunden, im zweiten Jahr mit 2 Wochenstunden angesetzt.
Als allgemeines Bildungsziel wird zu den beiden Lehrplänen angegeben, "Erzieher heranzubilden, die nach Berufsgesinnung, Berufswissen und Berufskönnen geeignet sind, die Erziehungsaufgaben insbesondere in Schulheimen und Horten zu erfüllen." [2)]

Der Lehrstoff enthält vorwiegend Sachinformationen aus der Erziehungslehre und Pädagogik mit dem Zusatz:

---

1) Die Unterlagen für diese Aussagen erhielt ich dankenswerterweise vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

2) Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, V. Sondernummer, Wien 1963 Stück 7e , 437 f (BUMI 1963)

> "Dabei sind an geeigneter Stelle als Hilfe auf dem Wege zu Menschenkenntnis und Menschenführung bedeutsame Ergebnisse der Psychologie, vor allem ihrer Teilgebiete Charakterologie, Sozialpsychologie, Tiefenpsychologie, Milieu- und Epochalpsychologie sowie der Soziologie einzubauen ...".
> (BUMI 1963, 423)

Lehrstoffe des Faches Heilpädagogik sind ihre Grundlagen, die Diskussion über Anlage und Umwelt als Ursachen von Abnormitäten und Verhaltensstörungen, sowie eine angemessene Einführung in die medizinische Psychologie (Konstitutions- und Typenlehre, Ausdruckserscheinungen und Schichtenaufbau der Persönlichkeit). In einem speziellen Teil soll über organische und funktionelle Störungen berichtet werden. Im Lehrplan weiter vorgeschrieben sind noch eine Reihe von Einzelproblemen wie Verwahrlosung, Sinnes- und Körperbehinderung u.a.

Der Lehrplan der Bildungsanstalt für Arbeitslehrerinnen sieht bei einer Gesamtwochenstundenzahl von 38 bzw. 36 für das Fach Pädagogik 3 Wochenstunden in der 3. Klasse und 4 Wochenstunden in der 4. Klasse vor.

Zu den Bildungs- und Lehraufgaben gehören die

> "Kenntnis wesentlicher pädagogischer und psychologischer Begriffe"und"Einblick in die psychologischen, soziologischen, biologischen Grundlagen des Erziehungsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung der Mädchenbildung".
> (BUMI 1964,) 1)

Zum Lehrstoff gehören z.B. Motive der Erziehung, Selbsterziehung, Wege zur Schülerkenntnis und Schülerbeurteilung, Darlegung typischer seelischer Abartigkeiten und Fehlentwicklungen, aber auch ein Überblick über die Entwicklung des Säuglings und Kleinkindes und in der Reifezeit, sowie, wenn nötig, die Grundtatsachen der Allgemeinen Psychologie, der Milieu- und Tiefen und Sozialpsychologie.

Der Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen hat ungefähr den gleichen Anteil an Pädagogik wie die bis-

---

1) Verordnung für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, II. Sondernummer, Wien 1964, Stück 7b (BUMI 1964)

her besprochenen Anstalten. Dabei wird der Lehrstoff auf drei Jahre verteilt. Hinzu kommen noch weitere entwicklungspsychologische und pädagogische Erkenntnisse z.B. über das Spiel und die Familiensituation. Auch der Aufbau der Institutionen und Schulen ist hier im Lehrplan eingebaut.

Die Akademie für Sozialarbeit mit 4 Semestern hat in ihrem Stoffplan sowohl Psychologie als auch Pädagogik, und fast durchgängig in allen Semestern je 2 Wochenstunden. Nur die Pädagogik hat im 3. Semester nur noch 1 Stunde Pädagogik, und im letzten Semester nur noch 2 Stunden Psychologie.[1)] Bildungs- und Lehraufgaben der Psychologie soll sein:

> "Durch kritische Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Inhalten der Psychologie (sind) die Studierenden zu befähigen, individual- und sozialpsychologische Problemsituationen wahrzunehmen. Ergebnisse der Psychologie nach Aussagekraft und Praxisrelevanz zu beurteilen und für diagnostische und therapeutische Problemlösungen einzusetzen, ..."
> (BUMI 1976, 3o3)

Im Lehrstoff werden vorwiegend Persönlichkeitsentwicklung, Sozialpsychologie und ihre Störungen aufgelistet. Hinzu kommen im 4. Semester diagnostische und therapeutische Methoden. Auch die Lehrinhalte der Pädagogik werden überwiegend von der Soziologie her angefaßt: Sozialisationsprozesse und Sozialisationsinstanzen bzw. sozialpädagogische Institutionen heißen die Stichworte.

Im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe geht es im Fach Psychologie und Erziehungslehre um die

- Erziehung zu verantwortungsbewußter und toleranter Haltung innerhalb der Gemeinschaft;
- Hilfe zur Entwicklung einer begründeten und vertretbaren Einstellung gegenüber den Lebensproblemen;

---

1) Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht und Kunst, Wissenschaft und Forschung, VI. Sondernummer, Wien 1976, 299 f (BUMI 1976)

- Vermittlung von Kenntnissen über die wichtigsten Stufen der Persönlichkeitsentwicklung bis zum Erwachsenenalter;
- Grundregeln der Erziehung und wesentlicher Begriffe der Pädagogik sowie über die weiteren Lebensabschnitte mit ihren individuellen und sozialen Aspekten;
- Anleitung zu rationalem autodidaktischem Lernen.
(Zit. nach einem Konzept o.J.,50; zugeschickt vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst)

Hier scheint die Psychologie einen anderen Stellenwert zu haben als in den bisher besprochenen Fachschulen und Akademien, hier ist die Psychologie verbindendes Fach für eine Bildung der eigenen Persönlichkeit, ein reifer Mensch geht - idealiter - in den Arbeitsprozeß.
So umfangreich und hoch angesiedelt die Bildungs- und Lehraufgaben sind, so umfassend ist demnach auch der Lehrstoff der Psychologie: Bewußtseinsvorgänge, Arten und Techniken des Lernens, psychosomatische Zusammenhänge, Triebe, Gefühle, Wille und Willensfreiheit, Grundlagen der Charakterkunde u.a. im IV. Jahrgang, im V. Jahrgang liegt das Schwergewicht des Faches auf Tiefenpsychologie, Massenpsychologie, Betriebs- und Werbepsychologie, Entwicklungspsychologie vom Kind bis zum alten Menschen, Grundlagen der Erziehungslehre u.a. In den didaktischen Grundsätzen wird besonders auf das "Aktualitätsprinzip" hingewiesen (S.51).

In einem weiteren Konzept liegt auch der Lehrplan der Höheren gewerblichen Lehranstalt, Höhere Abteilung für Mode und Kunstgewerbe, vor. Hier wird die Psychologie vermittelt in dem Fach "Psychologie und Betriebspsychologie". Auch hier weisen die Bildungs- und Lehraufgaben viele Kenntnisse zur Selbsterkenntnis und Selbsterziehung und der Menschenführung aus. Der angegebene Lehrstoff ist gegliedert wie eines der Schulbücher, ausgehend von dem Leib-Seele-Problem über Informationen zu "Vorstellungen, Gedächtnis, Technik des Lernens, Formen des Denkens"usw. bis hin zur Charakterkunde, zum Entwicklungsbegriff und Erziehungslehre. Betriebs-

psychologische Themen wie "das betriebliche Spannungsfeld" oder "die Gruppe im Betrieb", " Konflikte der Gruppe" oder "Unternehmen und Unternehmer" machen die besonderen Lehrinhalte dieser Anstalt aus.
An der vierklassigen Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen werden ab der 2. Klasse eine, drei und drei Wochenstunden Pädagogik gelehrt. Hier werden die notwendigen "psychologischen, soziologischen und biologischen Grundlagen" der Erziehungsarbeit im Kindergarten vermittelt. Für die Ausbildung zur Horterzieherin ist u.a. in der 4. Klasse eine zusätzliche Wochenstunde Pädagogik vorgesehen. [1]

Ein Schulversuch wird berichtet von der Höheren gewerblichen Lehranstalt für Bekleidungswirtschaft. Der Lehrplan entspricht im Aufbau dem gesetzlich verankerten, nur sind die Anteile der "Betriebspsycholgie" geringer angesetzt.[2]

1) Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, II. Sondernummer, Wien 1964 Stück 7b

2) Dieses Konzept liegt mir vor von einer Fachschule aus Wien, ein Konzept ohne Autorenangabe und Jahreszahl, S.10

8. Psychologielehrerausbildung in Österreich

Eine Schulreform im gesamten Schulwesen bleibt sicherlich unvollständig, wenn ihre Intentionen und Innovationen nicht auch auf die Lehrerausbildung Einfluß nehmen würden. Wird der junge Professor wirklich während seiner Ausbildung in die Lage versetzt, die Schulreform zu verstehen und mitzutragen?

8.1. Entwicklung der Psychologielehrerausbildung

Im Jahre 1937 wird durch eine Verordnung des Bundesministeriums die Ausbildung der Lehrer für den Philosophischen Einführungsunterricht geregelt. [1] Die Administration der Prüfungen führte und führt auslaufend noch die "bundesstaatliche Prüfungskommission für das Lehramt an Höheren Schulen" durch. Diese Verordnung bleibt bis zum Jahre 1973 gültig.

Von 1945 bis in die 60er Jahre umfaßt der Philosophische Einführungsunterricht nur die Philosophie und Psychologie - "PP". Für alle Fächer des Lehramtes ist das Pädagogische Begleitstudium" obligatorisch. Seit den 6oer Jahren wird dem Propädeutikunterricht das Fach Pädagogik als "Erziehungslehre" mit 1 Wochenstunde hinzugefügt; so wird die Ausbildung der Lehramtskandidaten erweitert auf Philosophie, Pädagogik und Psychologie - "PPP".

In dieser Zeit schließt das Lehramt an Höheren Schulen mit einer Staatsprüfung ohne akademischen Titel ab, die zum Unterricht berechtigt. Diese Staatsprüfung beinhaltet für jedes Fach eine Hausarbeit. Zumeist waren Zweierkombinationen von Lehrfächern üblich.

---

1) Persönliches Schreiben vom 30.9.82 vom Institut für Philosophie der Universität Wien, die gesetzlichen Unterlagen sind bis zur Abgabe dieser Arbeit noch nicht eingegangen.

Zum Studienplan wird in dem angegebenen Brief weiter berichtet:

> "In der 'Philosophie' war vorgeschrieben: Kolloquium aus Einführung in die Philosophie, Geschichte der Philosophie, Ontologie, Ethik, Logik und Fachdidaktik; aus Psychologie waren 2 Seminare erfordert: Allgemeine Psychologie I - IV, Entwicklungspsychologie I und II, 2 Expr. Psychologische Übungen und 1 Schein über Somatologie und Hygiene. Die Hausarbeit konnte sowohl aus Philosophie oder Psychologie, später dann aus Pädagogik dazukommen, sofern Pädagogik gemacht wurde." 1)

Im Jahre 1973 wird dann vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung an den philosophischen Fakultäten der Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt eine eigene Studienrichtung eingerichtet.[2] Die Studiendauer beträgt nun insgesamt 9 Semester, aufgeteilt in 2 Studienabschnitte zu 4 und 5 Semestern.
Zum Abschluß fertigt der Studierende eine Diplomarbeit an. Das Fach muß mit einem einer anderen Studienrichtung kombiniert werden. In der Regel sind alle Fächer mit Ausnahme des Faches "Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft", das an der Hochschule für Bildungswesen in Klagenfurt in einem Studienversuch eingeführt worden ist, kombinierbar.
Das Studium endet mit der Ablegung der 2. Diplomprüfung mit dem akademischen Titel "mag. phil." oder "mag. rer. nat.".

8.2. Studienplan im Rahmen des Philosophischen Einführungsunterrichts aufgrund der Verordnung vom 31. Aug. 1973

Mir liegen die Studienpläne der Universitäten von Innsbruck, Klagenfurt, Salzburg und Wien vor, die von der Studienkommission Philosophie, Pädagogik und Psychologie der betreffenden Hochschulen ausgearbeitet wurden.

---

1) Persönliches Schreiben vom 3o.9.82 der Universität Wien

2) Verordnung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung vom 31. August 1973, BGBl. 474/1973

Tab. 32,S. 374, zeigt exemplarisch den Studienplan der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt auf. Ein Vergleich mit den Plänen der o.a. übrigen Universitäten ergibt kleine Unterschiede in der zeitlichen Verteilung des vorgeschriebenen Lehrstoffes und eine unterschiedliche Gewichtung.
So wird z.B. die Persönlichkeitspsychologie in Innsbruck im 1. Studienabschnitt geboten, in Wien und Salzburg im 2. Abschnitt; in Klagenfurt ist sie gar nicht besonders aufgeführt. Die Soziologie wird in Wien im 1. und 2. Studienabschnitt mit je 4 Wochenstunden angesetzt, in Salzburg werden je 2 Wochenstunden pädagogische und psychologische Soziologie im 2. Studienabschnitt angeboten. Die Universität Klagenfurt sieht nur 2 Wochenstunden im 2. Studienabschnitt vor.
Die Studienpläne aller mir vorliegenden österreichischen Universitäten zeigen eine große Übereinstimmung, ohne indes "uniform" zu sein. Hier wird der Notwendigkeit Rechnung getragen, Psychologielehrer für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen mit einem gleichen Basiswissen auszustatten, damit die jungen Fachlehrer auch wirklich an jeder Schule eingesetzt werden können.Für den einzelnen Studenten gibt es dabei von Universität zu Universität andere Schwerpunktmöglichkeiten. Diese übergreifende Ausbildung ist nicht nur bundesweit, sondern auch länderweit wünschenswert, wenn man die Bemühungen zur Einigung Europas ernst nimmt und ihnen eine Chance der Realisation gibt.

Zweiter Teil:

SCHULBUCHANALYSE

"... denn was könnte es
Wichtigeres geben als
die Erziehung?"

Carl Friedrich v. Weizsäcker

1. Einleitung

In diesem Kapitel sollen einige Schulbücher im Hinblick auf die Entwicklung des Faches Psychologie aus den letzten 13o Jahren analysiert werden.
Es handelt sich dabei um 9 Schulbücher aus der Zeit von 1867 - 1981; hinzu kommen 2 Bücher zur Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre aus den Jahren 197o und 1977, da seit dieser Zeit diese beiden Spezialgebiete von dem allgemeinen Lehrstoff der Psychologie abgetrennt worden sind.

Da der Psychologieunterricht in Österreich nicht eigenständig ist, sondern im Rahmen des Philosophischen Einführungsunterrichts gelehrt wird, ist es eine implizite Fragestellung dieser Analyse, ob sich der Psychologieunterricht der Philosophie unterordnet oder vielleicht aufgrund der Entwicklung, der die psychologische Wissenschaft unterworfen war, zu einem eigenständigen Fach entwickeln konnte: Hat das Fach Philosophie für den Schüler nur den Wert einer Vorbereitung zum Philosophischen Einführungsunterricht oder bekommt es im Laufe der Zeit eine übergreifende Bedeutung? Dies ist die Frage der Emanzipation der Psychologie von der Philosophie. Wie hat sich also die Psychologie in ihrer Vermittlung über die verschiedenen Lehrbehelfe [1] hinweg fortentwickelt von der Funktion, den Philosophischen Einführungsunterricht vorzubereiten, hin zur eigenständigen Funktion, dem Schüler gegenüber "neben der Vermittlung facheigenen Wissens vor allem eine die Unterrichtsgegenstände übergreifende Bildungsaufgabe" zu erfüllen? [2]
Den Anspruch an die Psychologie, im Unterricht auch Lebenshilfe zu geben, vermag das Fach und auch der Psychologieprofessor nicht zu erfüllen. Psychologieunterricht kann

---

1) In Österreich war dies damals der gebräuchliche Ausdruck für "Schulbuch".

2) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICH UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte, Reihe III/Nummer 14, Phil, Klagenfurt - Graz - Wien o.J.

allerdings dem Schüler durch das Wissen selbst und durch die angewandte Methode zur Wissensvermittlung Entscheidungswege aufzeigen, wann jemand der Hilfe bedarf und wo er sie bekommen kann.
Die zweite Frage, die sich bei der Analyse permanent stellt, ist die nach der Aktualität eines jeden Schulbuches. Sie soll anhand der geschichtlichen Einordnung des Lehrstoffes beantwortet werden.
Aus einer sehr großen Anzahl von in der Literatur verfügbaren eingeführten Schulbüchern habe ich eine Auswahl getroffen unter dem Gesichtspunkt der Vollständigkeit in bezug auf die zeitliche Verteilung.

Folgende Bücher wurden in die Analyse aufgenommen:

1. ZIMMERMANN, 1867 - Dies ist eines der ersten psychologischen Schulbücher nach Einführung des Faches 1849.

2. LINDNER/FRÖHLICH, 1898 - Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hat sich ein wichtiger Teil der Entwicklung der Psychologie vollzogen, die großen physiologischen Forschungen waren 189o abgeschlossen.

3. JERUSALEM, 1922 - Auch die Psychologie steht nun am Anfang eines neuen Jahrhunderts.

4. HÄUSSLER/REDL, 1933 - Das Buch aus diesem Jahr wurde gewählt, um zu ergründen, ob sich die neuen Lebensanschauungen des 'Rassismus' im Lehrbuch niederschlagen.

5. HÄUSSLER/NOWOTNY, 1949 - Die Frage, die sich bei diesem Schulbuch stellt, ist die Frage nach einem neuen Anfang auch im Unterrichtsfach Psychologie.

6. NOWOTNY, 1973 - Dieses Buch soll als Beispiel aus der Zeit der politischen Konsolidierung genommen werden. Auch Ergebnisse der internationalen Forschung sollten nun Eingang im Lehrbuch gefunden haben.

7. KONECNY, 1974 - Mit der Auswahl dieses Buches soll für die gegenwärtige Zeit ein Vergleichsbuch in die Analyse aufgenommen werden.

8. NOWOTNY, 1979 - Dies ist das aktuellste Schulbuch vom Autor. Es soll auf neue Richtungen und Methoden geprüft werden.

9. KONECNY, 1981 - Hier handelt es sich um die neueste Ausgabe von KONECNY. Es ermöglicht einen doppelten Vergleich, den zur Ausgabe von 1974 und den zu NOWOTNY 1979 unter dem Aspekt der Vielfältigkeit psychologischer Forschung.

1o. BODER, 197o - und

11. BAYER/SCHÖNDORFER, 1977 - Beide Schulbücher stellen vergleichbare aktuelle Lehrbehelfe zur Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre dar.

Ich bin der Meinung, daß an diesen Schülbüchern eine Entwicklung nachgewiesen werden kann, die parallel zur Entwicklung und Wandlung der Psychologie als Wissenschaft verläuft.

In der Bundesrepublik Deutschland hat das Fach Psychologie eine wechselhafte Geschichte erfahren, wie dies KITTLER (1978)[1] in einer übersichtlichen Darstellung gezeigt hat. Diese Entwicklung ist auch heute noch nicht abgeschlossen. Im Augenblick ist das Fach Psychologie wohl in den Fächerkanon aufgenommen, aber noch nicht einem Aufgabenfeld zugeordnet worden, sondern es ist noch neben Sport und Religion als zweites, drittes oder viertes Abiturfach wählbar, wobei in absehbarer Zeit Veränderungen zu erwarten sind.

In Österreich bestand dagegen von jeher die Möglichkeit, die wichtigsten Erkenntnisse dem Schüler kontinuierlich zu vermitteln. Ob diese Gelegenheit tatsächlich wahrgenommen worden ist, muß die Analyse der Schulbücher in der Beantwortung der Frage nach Aktualität zeigen.

1.1. Kriterien an die einzelnen Schulbücher

In dieser Analyse sollen die einzelnen Schulbücher nach verschiedenen Aspekten untersucht werden. Folgende Kriterien sollen zugrunde liegen:
Jedes Schulbuch soll in seiner Entwicklung bis zur gegenwärtigen Auflage analysiert werden. Dabei sollen die Intentionen der Autoren, die Veränderungen von einer Auflage zur anderen, soweit dies aus Vorworten hervorgeht und evtl. Diskussionen um das Fach aufgelistet werden.
Anhand der Gegenstandsbeschreibung soll das Buch eingeordnet werden. Über diese Definition zur Psychologie und seine Aufgabenbeschreibung läßt sich auch die Frage der Emanzipa-

---

1) U. KITTLER, Problemorientierter Psychologieunterricht, Versuch einer Synkrise des Unterrichtsfaches Psychologie in der Sekundarstufe II, Dissertation, Dortmund 1978

tion des Faches beantworten.
Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen sollen die Bedeutung der Themenkreise zu diesem Zeitpunkt klären. Weiter soll dann der methodische Aufbau eines jeden Buches untersucht werden, hier werden all die Fakten subsumiert, die auf Faßlichkeit für den Schüler hinweisen. Fragen wie: "Wodurch wird der Schüler motiviert?" oder "Was erschwert das Lernen für den Schüler?" werden hier gestellt.

Hierhin gehört auch die Untersuchung der Sprache.
BREZINKA (1974) unterscheidet die Sprache der Wissenschaft von der der praktischen Pädagogik. Danach ist die Wissenschaftssprache gekennzeichnet durch ihren informativen Charakter; es werden nur Fakten mitgeteilt und Zustände geschildert. Dabei ist es für die Einordnung unerheblich, ob es sich um eine wahre oder falsche Aussage handelt.

Die praktische Pädagogik wird geprägt durch Aussagen und Sprache von informativem, imperativem und emotivem Charakter. Bei der imperativen Funktion der Sprache zeigen sich Elemente von befehlender, verordnender Art. BREZINKA (1974, 15) gibt folgendes Beispiel dafür an:

> "Hier dient die Sprache dazu, zu einem Verhalten aufzufordern, einen Wunsch zu äußern, einen Befehl zu erteilen, eine Empfehlung auszusprechen." (S.15)

Der emotive Charakter der Sprache läßt im Text Gefühle ausdrücken (expressive Funktion) oder sie auslösen (persuative Funktion). Die persuative Funktion birgt allerdings die Gefahr der Beeinflussung und Manipulation in sich.
Im allgemeinen ist es schwer, für pädagogische Texte eine eindeutige Zuordnung zu finden. SCHEFFLER (1971) hat solche Untersuchungen vorgenommen. Er fand bei Texten, die der praktischen Pädagogik zugeschrieben wurden und in der geistigen Nähe der Umgangssprache anzusiedeln sind, u.a. zwei sprachliche Besonderheiten, die eine wissenschaft-

liche Sprache nicht aufweist: die programmatische Definition und das Schlagwort, den Slogan. Dagegen sind sowohl in der Umgangs- als auch in der Wissenschaftssprache Metaphern gebräuchlich.

Eine programmatische Definition ist nach BREZINKA (1974) "dadurch gekennzeichnet, daß in ihr das Ergebnis einer moralischen Entscheidung ausgedrückt und ein Programm für das Handeln enthalten ist." (BREZINKA 1974, 18).

Programmatische Definitionen sind relativ leicht herauszufinden: Ausdrücke wie "der echte Lehrer" oder "die wirkliche Gemeinschaft" sind Beispiele dafür.

Anders ist es mit pädagogischen Schlagwörtern, sie stellen nach SCHEFFLER

> "Symbole dar, um die sich die verschiedensten Gedanken und Haltungen von pädagogischen Bewegungen gruppieren. Sie geben einer gemeinsamen Geisteshaltung Ausdruck, und sie pflegen diese Geisteshaltung." (SCHEFFLER 1971,55)

Beispiele für solche pädagogischen Schlagwörter sind z.B. "Autonomie der Erziehung", "Emanzipatorische Erziehung" oder "Bildung ist Bürgerrecht".

Als Metapher wird ein bildhafter Ausdruck bezeichnet, der

> "einen abgekürzten Vergleich enthält und eine Beziehung der Ähnlichkeit zwischen Dingen herstellt, die einander nicht ganz unähnlich sind". (BREZINKA 1974,20)

Da, wo Metaphern in "undisziplinierter Weise" benutzt werden, werden häufig die pädagogischen Texte unscharf und "unklar" (BREZINKA 1974, 20), ja sogar inhaltslos.

Eine vorwiegend wissenschaftliche Sprache stellt relativ hohe Ansprüche an den Schüler, die Sprache der praktischen Pädagogik bringt möglicherweise dem Schüler den Text einprägsamer dar, geht er doch von seinen Empfindungen und Gefühlen mit aus.

Doch die effektivste Methode scheint auch hier - Verständnis für den Schüler unter Anforderung an ein bestimmtes

sprachliches Niveau - im goldenen Mittelweg zu liegen. Wieweit ein solcher 'Faßlichkeitsanspruch' in den einzelnen Schulbüchern verwirklicht und erfüllt worden ist, muß von Fall zu Fall untersucht und entschieden werden.
Nach der sprachlichen Einordnung soll eine geschichtliche versucht werden, und zwar anhand der "Geschichte der Psychologie" von HEHLMANN (1963), "Kurze Geschichte der Psychologie" von M. WERTHEIMER (1971) und der "Problemgeschichte der Psychologie" von PONGRATZ (1967). Für die aktuelle Historie werden Lehrbücher wie RUCH & ZIMBARDO (1974) und verschiedene Verlagsprojekte hinzugezogen. Wie aktuell ein Schulbuch jeweils ist, soll durch diese Einordnung herausgefunden werden.
Dabei muß an dieser Stelle folgende Schwierigkeit diskutiert werden:
In vielen der hier besprochenen Schulbücher sind die Autoren oft ohne jede weitere Literaturangaben, d.h. ohne Titelangabe und Erscheinungsjahr aufgeführt. Soweit diese Angaben vorliegen, sind sie hier verwendet worden. Diese zeitliche Zuordnung fehlt oft selbst bei den Büchern, die zum "Weiterstudium" angegeben werden. Um trotzdem eine historische Einordnung vornehmen zu können, muß auf die o.a. Werke und Prospekte zurückgegriffen werden. Dabei ist es nicht immer möglich, das Erscheinungsjahr der 1.Auflage zu finden. So sind Ungenauigkeiten zwischen den einzelnen Schulbüchern in der Angabe von Jahreszahlen für ein und dieselbe Literatur nicht zu vermeiden gewesen.
Exemplarisch am Themenkreis 'Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie' soll die Entwicklung in der Forschung und am Schulbuch aufgezeigt werden. Dabei soll deskriptiv dargelegt werden, wie sich die Wissenschaft durch ihre neuen Erkenntnisse verändert.
Die oben erwähnten zwei impliziten Fragen nach der Aktu-

alität und Emanzipation sollen am Ende der Analyse noch einmal aufgenommen und abschließend beantwortet werden. Eine Überlegung zu den Kriterien eines 'modernen' Schulbuches bildet den Abschluß dieses Kapitels.

2. Schulbuch: R. ZIMMERMANN, Philosophische Propädeutik, Wien 1867

2.1. Entwicklung des Schulbuches

Dieses Buch ist das älteste zur Verfügung stehende Buch. Die Ausgabe aus dem Jahre 1867 stellt die dritte Auflage dar. Im Vorwort bemerkt der Autor, daß sie eine "unveränderte" Neuauflage der zweiten ist, von einigen "stilistischen Abweichungen" abgesehen.(S. IV)
Von der ersten zur zweiten Auflage wurde das Buch fast vollständig neu erarbeitet, da"... die Stellung des propädeutischen Unterrichts an den k.k. Gymnasien ... in der Zwischenzeit tiefgreifende Änderungen erfahren" hat. (S. III) Diese Neuordnung und Ergänzungen wurden notwendig und möglich, da die bis dahin gültige Stundenzahl aufgrund von Verordnungen in den Jahren 1854 und 1856 (s.S.9 d.A.) verdoppelt worden ist.
Die ursprüngliche Reihenfolge des Unterrichts - Empirische Psychologie - Logik - Einführung in die Philosophie - wurde dahingehend geändert, daß die Logik nun an den Anfang dieses Lehrbuches rückt.
Zu den Zielen und didaktischen Grundsätzen des Autors läßt sich nur wenig sagen, da er diesbezüglich auf das Vorwort der zweiten Auflage verweist:

> "Nach wie vor ist es sein (des Verfassers, Anm. von mir) Glaube, dass der Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften zur Ertheilung desselben am geeignetsten sei und er freut sich der Zustimmung, die ihm betreffs dieses Puncts von erprobten Kennern, wie KERN ..., H.BROCK ... und ALLIHN ... zu Theil geworden ist." (S. V)

ZIMMERMANN gibt an, bei der Erstellung dieses Buches durch STRÜMPELLs "anregendes Schriftchen" maßgeblich beeinflußt zu sein.[1)]

---

1) STRÜMPELL gab seine pädagogische Pathologie erst 189o heraus!

In der Literatur wird ZIMMERMANN eindeutig den Herbartianern zugeordnet. (PREE 1978, 41)

2.2. Gegenstandsbeschreibung

Gegenstand des psychologischen Teils dieser Propädeutik ist die empirische Psychologie, eine Psychologie im Sinne HERBARTs, die sich auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik stützt. Er definiert sie als "den Inbegriff alles dessen (nun), was am Menschen nur durch innere Wahrnehmung gewonnen werden kann ...". ZIMMERMANN mißt also der Methode der Introspektion große Bedeutung bei. Das, was nun aufgrund innerer Wahrnehmung erlebt werden kann, nennt er Seele, "und die besondere Wissenschaft davon, sofern sie erfahrungswissenschaftlich ist, empirische Psychologie". (S. 134)

In seiner allgemeinen Einführung setzt der Autor die Logik ins Verhältnis zur Psychologie: Logik und Psychologie "verhalten sich zu einander wie Gesetzbuch und Naturgeschichte unserer Gedanken" (S. 8), und "Jene erklärt den Sachverband, diese den Tatbestand unserer Gedanken" (S. 8). Damit rückt der Autor die empirische Psychologie

> "zwar in die Reihe der empirischen, aber nicht in die Naturwissenschaften, insofern unter diesen nur diejenigen verstanden werden, welche auf Wahrnehmungen mittels der äußeren Sinnesorgane beruhen ...". (S. 134)

Psychologie wird hier also definiert als die Wissenschaft der Seele, eine Definition, die bei Ch. BÜHLER noch 1962 im gleichen Sinne vorkommt: "Psychologie als die Lehre vom Seelenleben" (BÜHLER 1962, 22). Erst in neuerer Zeit beginnt sich die Auffassung, die WATSON bereits 1913 prägte, vom menschlichen Verhalten als Determinante durchzusetzen (HEBB 1972; RUCH & ZIMBARDO 1974)

Aus der oben angeführten Definition geht auch gleichzeitig die Aufgabe der Psychologie hervor. Sie besteht in der Untersuchung der Bedingungen,

> "unter welchen Gedanken, richtige und unrichtige, giltige oder ungiltige gleichviel, und im weiteren Sinne alle inneren Vorgänge, Gefühle, Begehrungen als Seelenerscheinungen zu Stande kommen" (S. 134).

2.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 33, S. 375)

Das gesamte Werk umfaßt 4oo Seiten und ist für die philosophische Propädeutik in der 7. und 8. Klasse mit einem Stundenanteil von 4 Wochenstunden vorgesehen (s.S. 9 dieser Arbeit).
Im ersten Teil wird der Schüler in die Logik eingeführt. Sie umfaßt 3o,8 % des gesamten Schulbuches. Der zweite Teil bringt den Lehrstoff der empirischen Psychologie dem Schüler nahe. Die Psychologie stellt somit mit 55,2 % den größten Anteil am Lehrstoff dar. Zuerst wird der Schüler bekanntgemacht mit der Gegenstandsbeschreibung von Psychologie und ihren anatomischen Grundlagen (1o,5 %), der Rest von 44,7 % verteilt sich auf die Themen Vorstellen (34,o %), Fühlen (5,5 %) und Streben (5,2 %).
Den Schluß des Buches bildet eine Einführung in die Philosophie mit 11,7 % .
Innerhalb der Psychologie ist das Kapitel 'Vorstellen' das umfangreichste mit 61,5 % vom Psychologie-Gesamtanteil. 'Fühlen' und 'Streben' machen 1o,o % und 9,5 % aus.
Die Psychologie stellt sich dem Schüler also vorwiegend als eine Bewußtseinsphänomenologie dar. In der Bevorzugung dieser Thematik steht die Psychologie ganz im Erkenntnisbereich der Philosophie von DESCARTES mit seinem Kernsatz "cogito ergo sum"!

2.4. Methodischer Aufbau des Buches

Die einzelnen Aussagen des Buches sind nicht in Kapitel untergliedert, sondern in Abschnitte und Paragraphen. Die Paragraphen als kleinste Einheiten sind von unterschiedlichem Umfang; ihre Länge schwankt zwischen einigen Zeilen und mehreren Seiten. Dabei fällt auf, daß auch bei einer Länge von 2 - 3 Seiten der Paragraph nicht weiter unterteilt worden ist, z.B. durch Absätze.
Nur im Inhaltsverzeichnis findet sich zu jedem Paragraphen ein Stichwort. Im Text erhält er nur eine fortlaufende Numerierung. Es ist also Sache des Schülers, will er sich einen bestimmten Text einprägen, nach vorn zurückzublättern, um das zugehörige Stichwort zu finden.
Im Text hat der Autor Informationen, die er für wichtig erachtet, wie z.B. neue Begriffe, gesperrt gedruckt. Das trifft auch auf Worte zu, die bei einem mündlichen Vortrag besonders betont worden wären: "..." die Zeit geht in E w i g k e i t über" (S. 249) oder: "Hätten wir immer d i e s e l b e, so entstände keine Zeitvorstellung (S.248).
Am Ende einzelner Paragraphen finden sich ein oder zwei Anmerkungen, die - engzeilig gedruckt - als zusätzliche Erklärung dienen sollen. Hierbei handelt es sich entweder um Zusatzwissen oder Erklärungen mit alltäglichen Beispielen.
Neue Begriffe werden eingeführt unter Hinzufügung ihrer lateinischen Übersetzung. Hier wird der humanistische Charakter der Gymnasien sichtbar. Umgekehrt werden die Aussagen, die im Sprachgebrauch der Zeit gemacht worden sind, weitmöglichst mit dem Wissenschaftsausdruck verbunden: so wird z.B. die "Wissenschaft unserer eigenen Leibes- und Seelenbeschaffenheit" Anthropologie genannt.
Es fällt auf, daß der Lehrinhalt der Psychologie ohne jede Abbildung oder Darstellung geboten wird. Nur in Ausnah-

mefällen finden sich Formeln zur Erklärung bestimmter Sachverhalte, so z.B. im § 131 über "Zeit und Ewigkeit". Es geht hier um die Vorstellung von der Zeit, zu deren Vergleich ein fixer "Punct" gehört. Die Glieder einer Reihe aufeinanderfolgender Empfindungen haben je eine fixe Stellung gegen ihr Nebenglied erlangt,

> "z.B. A vor B, B vor C, C vor D, D vor E,
> aber nicht:
> B vor A, C vor B, D vor C, E vor D."

Man erkennt unschwer die umständliche Art und Weise, Zeitreihen zu erklären. Es gibt auch keine anderen einprägsamen Hilfen, wie evtl. tabellarische Übersichten bei Aufzählungen oder Einteilungen. Besonders bei der Beschreibung anatomischer Grundlagen und der einzelnen Sinne hätten Zeichnungen o.ä. die Vermittlung des Stoffes erleichtern können.
Im Text werden viele Beispiele aus dem Alltag angeführt.

Eine weiterführende Literatur wird vom Autor nicht angeboten. Auch im Text werden Wissenschaftler oder Psychologen nur höchst selten mit Zitaten erwähnt - und dann ohne jede weitere Daten -, wenn überhaupt, wird vorwiegend auf Klassiker, Künstler und Dichter verwiesen.(GOETHE, HORAZ, HIPPOKRATES, SHAKESPEARE, BEETHOVEN, RAFFAEL u.a.) STUMPELL, KANT und HUME sind erwähnte Autoren, die sich bei der "Geschichte der Psychologie" v. HEHLMANN(1963) wiederfinden. Im philosophischen Teil ist normalerweise zu erwarten, daß die wichtigsten Philosophen jener Zeit Berücksichtigung finden, da dieses Schulbuch noch voll integriert ist. Aber das Gegenteil ist der Fall: Im gesamten philosophischen Teil finden sich nur zwei Autoren: Jean PAUL und HERBART. So scheint nur der Schluß gegeben, daß es zu der Zeit noch nicht üblich war, dem Leser auch seine Erkenntnisquellen mitzuteilen. Trotzdem wird in diesem Buch versucht, die Belange und Fähigkeiten der Schüler

miteinzubeziehen. So wird an einigen Stellen die Stoffvermittlung eingeleitet mit rhetorischen Fragen, z.B. "Was ist nun dies, was Jeder seine Ansicht von den Dingen nennt?" (S. 5) oder "Was ist ein Begriff?" (S. 16).
Zum sprachlichen Verständnis dieses Lehrbehelfes mag der § 19 beispielhaft aufgeführt werden:

> "Die Kenntnis des menschlichen Lebens weist als diese Organe die N e r v e n auf.
> Als netzartig verbundene Fäden und Schnüre zwischen dem Centrum der Empfindung und Bewegung und den peripherischen, dem Reiz, der zur Empfindung werden soll, empfangendes, oder in Bewegung zu setzenden Leibtheilen ausgedehnt, erscheinen sie unter dem Microscop als Bündel nicht weiter zerlegbarer feiner Fasern, Primitivfasern, deren jede ein Röhrchen mit dickem, im frischen Zustande opalartig durchscheinenden Fluidum (Mark) gefüllt, von einem Durchmesser zwischen o,ooo6''' - o,oo85''' dargestellt. Eine graue, blutreiche Substanz umschließt dieselben oder wird von ihnen eingehüllt. Ihre Form ist in der Regel baumkronenartig, indem ein gemeinschaftlicher Mittelstamm sich in zahlreiche Zweige verästelt, doch kommen auch ganz ungespaltene Nervenstränge vor." (S. 145)

Hier nimmt alSo ein Satz über 1o Zeilen in Anspruch. Es wird in ihm zwar ausgesagt, wie sich die Nerven dem Betrachter darbieten, es werden z.B. Fakten geboten zum Durchmesser einer Nervenfaser, aber aufgrund dieser verschachtelten Sätze ist es sicherlich schwer für einen 17- oder 18jährigen Schüler, sich nach dem Gelesenen ein Bild von den Nerven zu machen. Um wievieles wäre da eine kleine Skizze einprägsamer, könnten auch kurze, präzise Sätze dem Verständnis dienen! Möglicherweise ist das Abstraktionsvermögen eines Gymnasiasten aus der Zeit in den vorhergehenden sechs Schuljahren über die klassischen Fremdsprachen und Mathematik besser geschult als das der heutigen Generation.
Dieses herausgegriffene Beispiel ist kein Einzelfall, so zieht sich z.B. die Definition von Schlaf auch über acht

Zeilen hin. Es muß dem Schüler ganz erhebliche Mühe gemacht haben, den Stoff in der Aufbereitung lernen zu müssen. So zeigt sich die Sprache nicht sehr verständlich, sondern eher umständlich und theoretisch.

Die einzelnen Informationen werden mit viel Redundanz geboten. Das fördert beim Schüler m.E. die Neigung, den Text nur diagonal zu lesen, da doch jede Information mehrfach geboten wird, wie z.B. die Aussage, daß der Mensch seine Sorgen vergessen kann durch äußere Reize:

> "Über dem Anhören einer Beethoven'schen Symphonie, über dem Anschauen einer antiken Götterstatue oder eines Raphaelischen Gemäldes, über dem Genuss einer Bühnendarstellung oder der Lectüre eines fesselnden Buches büssen wir das Bewußtsein unserer selbst, unserer kleinlichen Sorgen ein, um ganz im Vernommenen, Wahrgenommenen oder Gelesenen aufzugehen." (S. 317)

Aufzählungen und Reihungen führen so zu langen und umständlichen Sätzen. Dazu führt auch der häufige Gebrauch von Relativpronomen oder des Partizip präsens:

> "Zu dieser vollendeten Harmonie aller Seelenerscheinungen bildet der krankhafte Zustand des Seelenlebens, wie er vorübergehend im Delirium (§ 39), im magnetischen Schlaf (§ 42), im Traumreden und Wandeln (§ 41), in der Vision und Hallucination (§ 15o), bleibend in den eigentlichen Seelenkrankheiten bald unter Herrschaft überwiegend körperlicher bald psychischer Einflüsse sich äußert, den directen Gegensatz." (S. 352)

Eine solche Sprache hat emotiven Charakter, birgt oft neben der reinen Information viele Metapher.

Auffallend ist, daß der sprachliche Stil im Text von dem der Anmerkung abweicht; die Verständlichkeit liegt wohl in den gewählten Beispielen, die aus dem alltäglichen Leben genommen wurden, damit verbunden ist eine einfachere Wortwahl und ein einfacher Satzbau.

Ein Beispiel über das Schließen möge hier als Beispiel dienen. Der Paragraph schließt mit folgenden Worten:

> "Die Prädicate oscilliren um das Subjekt; der Schein einer möglichen Wahl unter mehreren Verbindungen entspringt, dessen Ausdruck die Frage ist: welches von diesen Prädicaten dem Subject zukomme? Gewinnt nun eines derselben die Oberhand über die übrigen, so hat das Schwanken ein Ende; es erfolgt ein Urtheil, indem diese Prädicats sich mit jener Subjectsvorstellung verbindet. Die specifische Art dieser Verknüpfung, welche ein vorhergegangenes Auseinandergehaltenwerden derselben voraussetzt, ist die Copula."

Die Anmerkung zu diesem Paragraphen beginnt so:

> "Ein Thurm z.B. kann rund, viereckig, rechteckig usw. sein, tritt von diesen Vorstellungen nur eine gleichzeitig mit jener des Thurmes ins Bewußtsein, so verknüpft sie sich mit derselben zu einer zusammengesetzten Vorstellung z.B. des viereckigen Thurmes, und es entsteht kein Urtheil. Treten ihrer dagegen zugleich mehrere ein, ruft z.B. der erste Anblick des Thurmes sowohl die Vorstellung des Runden, wie des des Viereckigen ins Bewußtsein, die sich untereinander ausschließen ..." (S. 287)

Dieser Unterschied von Text und Anmerkung erscheint so gravierend, daß man fast an zwei verschiedene Autoren denken möchte.

Für den Schüler sind es sicherlich diese Anmerkungen gewesen, die ihm den Lehrstoff verständlich gemacht haben.

2.5. Geschichtliche Einordnung

Wie bereits erwähnt, ist dieses Buch zwar 1867 herausgegeben worden, es stellt aber einen fast unveränderten Nachdruck der 2. Auflage dar, die bereits 186o erschien. Die Frage stellt sich somit, welche psychologischen Erkenntnisse sind 186o bekannt und welche psychologischen Wissenschaftler genießen in Fachkreisen Anerkennung?

Die Zeit bis 186o ist geprägt durch neurologische Studien. Das biologische Konzept DARWINs mit seinem Werk "Über die

Entstehung der Arten" erschien 1859. HERBART und seine Schüler haben die Literatur beeinflußt, und in der Psychophysik sind die Gesetze von OHM, FECHTNER und WEBER bekannt geworden. Auch die Erkenntnisse von Chr. BELL (1811) und F. MAGENDIE (1822), die unabhängig voneinander die Unterscheidung zwischen sensorischen und motorischen Nerven vornahmen, sind zu der Zeit bekannt.
Im großen und ganzen sind diese hier aufgezählten Erkenntnisse im Lehrstoff verarbeitet, allerdings meistens ohne Autorenangabe. DARWIN und seine Theorien sind allerdings noch nicht erwähnt. WEBER wird im Zusammenhang mit den Erkenntnissen mit Tast- und Temperatursinn genannt.
HERBART und seinem Schüler DROBISCH wird der Versuch zugeschrieben, Psychologie auf Mathematik und Metaphysik aufbauen zu können.
HYRTL wird im Zusammenhang mit sensitiven Nerven genannt (S. 147), OKEN bei der Lautbildung (S. 156). LAWATER und LE BRUN stellen ihre Erkenntnisse zur Physiognomie dar (S. 169), der bereits im Vorwort dankend erwähnte STRÜMPELL wird sogar wörtlich zitiert.
Offensichtlich ist also die wissenschaftliche Handhabung, - Theorien und Ergebnisse, Forschungsergebnisse mit Angabe des Autors - noch nicht üblich.
Nur im Falle eines Zitats von KANT ist auch die Quelle angegeben worden (S. 162).

2.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie

Über das Unbewußte als Gegensatz zum Bewußten erfährt der Schüler in diesem Buch noch wenig. Der Autor spricht an einer Stelle von klaren und dunklen Vorstellungen, dabei

werden die klaren Vorstellungen dem wachen Bewußtsein zugeordnet (S. 189). 'Bewußtlosigkeit' wird bei der Besprechung des Schlafes als 'Schlafbewußtsein' definiert. Eine Erschöpfung der Nerven und Glieder führt zu einer Menge kleiner Unlustgefühle. Dieser Druck der Gefühle wird stärker, so daß "vorhandene Vorstellungen" besiegt werden, das ist die Bewußtlosigkeit und das Schlafbewußtsein. (S. 218)
Träume werden dargestellt als Vorstellungen des Schlafes, die sich ergeben durch nachlassende Kontrolle des Tagbewußtseins. Mit zunehmender Erholung des Körpers tritt das Tagbewußtsein wieder ein und übt auf die "freigelassenen Raumvorstellungen den früheren Druck aus, daher sie auch beim Erwachen meist wie nicht vorhanden sind." (S. 218)
Der Leser erfährt auch einiges über Störungen des Seelenlebens, zu denen der Autor die Sinnestäuschungen, Halluzinationen und Illusionen zählt. Zur Therapie wird ein doppeltes Vorgehen empfohlen: Wenn es möglich, sollen die leiblichen Ursachen behoben werden, dazu eine psychologische Therapie, nämlich ..." die psychischen Verbindungen, durch welche eine gewisse Vorstellung fortwährend Verstärkung empfängt ..." zu lockern. Das bedeutet im Einzelfall eine Versetzung in neue Umgebungen, Reisen oder Veränderungen jeglicher Art. (S. 28o ff.)
Am Schluß der psychologischen Ausführungen finden sich zwei Seiten über "Entstellungen des Seelenlebens", d.s. einmal die o.a. "vorübergehenden, krankhaften Zustände" und dann die bleibenden, deren gemeinsames Merkmal das "hartnäckige Beharren an die Realität ihrer Einbildung" ist. Die Krankheiten werden erklärt als zu hohe oder zu niedrige Seelenkräfte. (S. 352 f)
Bei zu starken Seelenkräften kommt es zur Raserei, bei zu niedrigen zum 'Blödsinn', wo alle Seelenkräfte "still

stehen". Teilweise Untätigkeit führt zum Wahnsinn - keine theoretische oder praktische Vernunft, sonst aber Verstand und Sinn "ungebrochen" - oder zur Narrheit, wenn keine Vernunft und kein Verstand vorhanden ist.
Diese vier Erscheinungsformen werden den vier Temperamenten zugeordnet. (S. 353)
Als Therapie wird wieder auf medizinische und psychologische Vorgehensweisen verwiesen.

3. Schulbuch: LINDNER/FRÖHLICH, Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft, Wien 1898

3.1. Entwicklung des Schulbuches

Dieses Buch kam in der 1. Auflage 1858 in die Schulen. Zur Analyse liegt die 11. "verbesserte und vermehrte" Auflage vor. Aus den verschiedenen Vorworten in diesem Buch ist die Entwicklung bis zur 11. Auflage zu rekonstruieren.

Die Intention zur 1. Auflage war eine zweifache, wie der Autor im Vorwort zur 7. Auflage berichtet:

1. Es sollte ein verständliches Schulbuch für den Schüler geschaffen werden:

   "... die im Lehramte mir hinreichend fühlbar gewordene Erfahrung, daß die bestehenden psychologischen 'Lehrbücher', so schätzenswert sie auch übrigens sein mögen, in Absicht auf Faßlichkeit und Anregen zum Selbstdenken manches zu wünschen übrig lassen, was zu ergänzen eines Versuches allerdings wert erscheinen mußte -"

2. Das Lehrbuch sollte vorwiegend der Sacherklärung von Psychologie dienen:

   "... sodann aber die Überzeugung, daß man auch in die empirische Psychologie jene Sacherklärung, welche in den Tatsachen liegen und aus ihnen ohne metaphysische Erörterung sich ergeben, aufnehmen könne und solle, und sie sich auf Vorführung bloßer Namenserklärungen - denn was sind die Seelenvermögen anders? - zu beschränken keineswegs Ursache haben." (S. III)

Die Psychologie ist in den Lehrstoff hineingenommen worden, um in das Studium der Philosophie einzuführen. Mit dieser Aufgabe darf sie nicht "bloß ein Aggregat von Notizen" sein, sondern muß durch "den Ernst der Forschung vor jeder Halbheit und Oberflächlichkeit warnen". (S. III)

Das Buch wurde in den ersten neun Auflagen von Dr.LINDNER[1)]

---

1) Auch LINDNER war Herbartianer, nach LOCHNER ist jedoch eine allmähliche Entfernung festzustellen. (Zit.nach PREE 1978, 41)

herausgegeben, die übrigen Auflagen wurden "Nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft neu bearbeitet und ergänzt" von Dr. Gustav FRÖHLICH.

Der Autor LINDNER wählt aufgrund seines Anspruches, nämlich "Ernsthaftigkeit" in der Forschung, eine "genetische Darstellung", die von den "unbestrittenen Tatsachen" ausgeht, zu induktiv ableitbaren psychologischen Gesetzen hinführt und sie erklärt. Er will damit das "formale Interesse an einer zusammenhängenden, zu jenen Resultaten hinführenden Forschung (S. IV) wecken, nämlich das Interesse zur Philosophie.

Seine Lehrinhalte, so bekennt der Autor, findet er am eindeutigsten in den Aussagen der Denker der HERBARTschen Schule und natürlich bei HERBART selbst.

Am Schluß dieses Vorwortes präzisiert LINDNER seine Aufgaben in folgenden Worten:

> "die elementaren Lehren der Psychologie in eine dem allgemeinem Verständnisse zugängliche, durch Thatsachen begründete und durch Beispiele erläuterte Fassung zu bringen ..." (S. IV)

Bis zur 9. Auflage blieb das Lehrbuch im wesentlichen unverändert, da es sich offensichtlich im Unterricht bewährt hat.

Das Vorwort zur 1o. Auflage schreibt erstmalig Prof.Dr. FRÖHLICH, der es seinen Worten nach erweitert um die Erkenntnisse von Wissenschaftlern wie LOTZE, OSTERMANN, WUNDT, FECHNER, HELMHOLTZ und WEBER. Der Autor erachtet es als seine Pflicht, "diese neueren Forschungen nicht unbeachtet zu lassen, sondern zur Vervollkommnung des Buches sorgfältig zu verwerten." (S. V) Die Abschnitte über "die Gefühle" und "das Begehren" werden umgestaltet, ebenso der Abschnitt zur "sittlichen Freiheit". Erweitert wird das Buch um ein Kapitel zur 'Vorstellung', zum 'Trieb als Grundursache des Seelenlebens' und über 'die medizinische

Betrachtungsweise der Seelenkrankheiten'. Die sich inzwischen als falsch herausgestellte Lehre über 'die Vorstellungs- und Gefühlsklemme', (die als Ursache der Gefühle angesehen wurde), wird eliminiert. (S. VI)
Neben den inhaltlichen Veränderungen werden auch Verbesserungen in der Darstellungsform vorgenommen. Es scheint dem Autor LINDNER trotz seiner guten Vorsätze um Faßlichkeit nicht gelungen zu sein, eine dem Schüler gemäße Sprache zu finden.

> "Obwohl Herr Dr. LINDNER sich bemühte, die psychologischen Lehren allgemein verständlich darzustellen, so war ihm als Universitätsprofessor, doch eine abstrakte, in gelehrten, oft dunklen und fremden Ausdrücken sich bewegende Darstellungsweise so zur zweiten Natur geworden, daß es ihm schwer fiel, schwierigere Lehren in einfachen deutschen Worten so deutlich zu machen, daß sie ein gebildeter Leser ohne vieles Grübeln und Nachschlagen in anderen erklärenden Werken verstehen konnte." (S. VI)

Die eingangs zitierten Worte zur 7. Auflage von Dr. LINDNER scheinen diese Behauptung zu beweisen.
FRÖHLICH bemüht sich in der überarbeiteten Ausgabe des Schulbuches nach eigenen Worten darum,

> "eine größere Faßlichkeit der Ausdrucksweise herbeizuführen, indem ich mich bei den Stellen, wo es sich nicht um allgemein gebräuchliche und darum nicht zu vermeidende technische Ausdrücke handelt, möglichst der deutschen Muttersprache bediene und schwierigere Begriffe und Behauptungen an Beispielen zu erläutern suchte." (S. VI)

Wie weit ihm das gelungen ist, muß eine genauere Untersuchung im Verlauf dieser Analyse zeigen.

Die 11. Auflage wird noch einmal im Text revidiert und in der neuen deutschen Orthographie gedruckt.
Die Darstellung von der medizinischen Betrachtungsweise von den 'Seelenkrankheiten' wird durch einen weiteren Paragraphen erweitert mit der Diskussion über das 'Irre-

sein', angeblich einer Folge von "Sünde und Besessenheit" oder aber eine Krankheit des Gehirns und des Nervensystems. In diesem Vorwort zur 11. Auflage zeigt FRÖHLICH noch einmal die Relevanz des Faches Psychologie allgemein und auch besonders "für die pädagogische Ausbildung des Menschen" auf. Er stellt die Psychologie in den Rahmen der Philosophie im Sinne HERBARTs als "die weise Ratgeberin des Lehrers und Erziehers", sind doch

> "... die Disciplin, der Unterricht, die Lehr- und Stundenpläne, die ganze Schuleinrichtung, das Schulleben und die ganze unmittelbare Erziehung auf die psychologischen Entwicklungsgesetze des Menschen zu gründen ..." (S. VII)

3.2. Gegenstandsbeschreibung

In diesem Lehrbuch will die Psychologie als empirische Psychologie verstanden werden, sie wird gesehen als ein Teil der Anthropologie und definiert als "erfahrungsmäßige Lehre von der Seele" (S. 5).
Ihre allgemeine Aufgabe wird wie folgt umrissen:

> "Die Psychologie hat im allgemeinen die Aufgabe, die geistigen Zustände und Thätigkeiten kennen zu lernen, die Naturgesetze des Seelenlebens zu erforschen und aus denselben die Mannigfaltigkeit der psychischen Erscheinungen zu erklären, sie ist also sowohl Naturbeschreibung, wie Naturlehre (Physik)". (S. 6/7)

Dies kann auf zwei Wegen geleistet werden, dem deduktiven und dem induktiven Weg.
Ersterer - als "Pfad der Spekulation" bezeichnet - führt zur rationellen oder spekulativen Psychologie, die einen Teil der Philosophie bildet.
Die induktive Methode wird von Baco von VERULAM (1626) begründet und von NEWTON (1643-1727) und seinen Nachfolgern

erfolgreich angewendet. Dieser Weg führt zur empirischen Psychologie, die somit von den "besonderen Tatsachen des Bewußtseins" ausgeht und darüber zu einer 'erklärenden Theorie des Seelenlebens' gelangt. (S. 6)
Hier an dieser Stelle zeigen sich die ersten Ansätze einer Emanzipation der Psychologie von der Philosophie. Historisch ist es vor allem HERBART, der die empirische Psychologie in die Nähe der "exakten Wissenschaften" ansiedeln will, indem er

> "die mathematische Berechnung, dieses mächtige Förderungsmittel der naturwissenschaftlichen Forschung, auf die Erscheinungen des Gleichgewichts und der Bewegung der Vorstellungen anwendete ..." (S. 7)

3.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 34, S. 376)

Das Buch umfaßt insgesamt 27o Seiten. Auch hier finden sich Gegenstandsbeschreibung und biologische Grundlagen in der Einleitung. Sie beanspruchen einen Anteil von 1o,7 % des gesamten Buches. Es folgen vier große Abschnitte, die weiter unterteilt sind: Der Abschnitt "das Vorstellen" nimmt mit 48,5 % den größten Platz ein. Lehrinhalte wie "Von der Produktion der Vorstellungen" (14,1 %), "Von der Reproduktion und dem Verlauf der Vorstellungen der Apperception und der Aufmerksamkeit" (21,1 %), "Von der Intelligenz" (8,9 %) und "Von dem Selbstbewußtsein" (4,4 %) werden hier subsumiert.
Der zweite Abschnitt "Das Fühlen" umfaßt 15,6 % des Lehrstoffes, der dritte Abschnitt "Das Streben" einen Anteil von 17,8 %. Der letzte Abschnitt mit einem Anteil von 7,4 % stellt die Seelenkrankheiten dar.

Wie in dem zuvor besprochenen Buch von ZIMMERMANN (1867) nimmt auch hier der Abschnitt von den Vorstellungen den breitesten Raum ein. Ein Vergleich aller Schulbücher auf ihre Gewichtung der einzelnen Kapitel erfolgt am Ende dieses Teils der Arbeit.

3.4. Methodischer Aufbau des Buches

Auch dieses Buch ist eingeteilt in Abschnitte, die in Paragraphen unterteilt sind. Das Inhaltsverzeichnis ist aber schon übersichtlich mit Seitenangaben ausgestattet im Gegensatz zum Schulbuch von ZIMMERMANN. Der Abschnitt über das Vorstellen ist noch in 4 "Hauptstücke" unterteilt. Abschnitte, Hauptstücke und Paragraphen haben jeweils Stichworte oder kleine Überschriften. Diese Angaben findet der Leser auch im laufenden Text wieder. Die einzelnen Paragraphen sind umfangreicher als im Schulbuch von ZIMMERMANN (1867) und noch weiter in Absätze differenziert. Sie sind fortlaufend von 1 - 12o numeriert und erwecken den Eindruck eines abgeschlossenen Buches.
Das Buch enthält insgesamt 14 Darstellungen, die zumeist Erklärungen zur Bewußtseinsschwelle beinhalten. Lediglich das Gehörorgan (S. 51f) und das Auge (S. 55) werden zeichnerisch dargestellt.
Im Logik-Teil sollen zahlreiche Formeln das Geschriebene verdeutlichen. An zwei Stellen des Buches werden Einteilungsübersichten geboten: die Einteilung der Affekte (S. 2o1f) und die des Strebens (S. 212).
Die Literatur, auf die sich das Lehrbuch stützt, ist z.T. in den erklärenden Anmerkungen eines jeden Unterabschnittes aufgeführt, sei es mit genauer Literatur-Angabe oder

auch nur durch Erwähnung des betreffenden Autors.
Diese Anmerkungen erläutern Theorien anderer Disziplinen oder argumentieren da, wo strittige Auffassungen bekannt sind. So wird HERBART mit seiner Theorie in den Gegensatz gestellt zu anderen Theoretikern, wie z.B. zu WUNDT in der Frage der Apperzeption. Teilweise finden sich auch Literaturen im laufenden Text. Zitate von Klassikern werden mit Quellenangabe dargeboten. Es finden sich zahlreiche Bezüge auf Nachbardisziplinen, so z.B. auf die Literatur von SCHILLER (Die Räuber, S. 243), GOETHE ("Die Sterne, sie begehrt man nicht - man freut sich über ihre Pracht", S. 187 u.a.).
Informationen und Fachtermini, die für den Schüler als wichtig erachtet werden, heben sich durch einen anderen Schrifttyp hervor. Es wird zur Hervorhebung wichtiger Aussagen zusätzlich noch der Fettdruck angewandt, und zwar sowohl in Fällen, in denen im gesperrten Text eine weitere Betonung gewünscht wird als auch im normalen Text.
M.E. ist diese Art von Hervorhebung im Sinne 'wichtig' und 'wichtiger' eher verwirrend, als daß dadurch dem Schüler das Auffinden bestimmter Informationen erleichtert wird.
Das Schriftbild wirkt außerdem sehr unruhig.
Der Lehrstoff wird durch viele Beispiele im Text aufgelockert dargeboten, aber auch in Fußnoten und Anmerkungen werden zusätzliche Beispiele angegeben. Diese Beispiele sind dem Alltag entnommen.
Diese Anmerkungen stehen am Ende eines fast jeden Paragraphen, ihre Anzahl ist unterschiedlich und schwankt zwischen 1 und 3. Wie bereits im Schulbuch von ZIMMERMANN (1867) fehlen sowohl ein Literaturverzeichnis als auch ein Stichwortkatalog. Dem Autor wichtige Werke gibt er in

den Anmerkungen mit Titel und Verfasser an. Vor allem in den ersten 75 Seiten des Buches führt er über 5o Titel an. Es handelt sich hierbei vorwiegend um Literatur aus dem Gebiet der Psychophysik. In den restlichen 195 Seiten werden nur 36 Literaturhinweise gegeben.
Es werden Werke von DROBISCH, WAITZ und VOLKMANN notiert, Erwähnung findet auch das Schulbuch von ZIMMERMANN. Seine eigenen Publikationen hat der Autor bereits schon im Vorwort vorgestellt.
Wie der Autor im Vorwort versprochen hat, ist er um eine faßbare Sprache bemüht. Relativpronomen lassen manchen Satz noch ungelenk erscheinen: "Ungeachtet dessen könnte derselbe dennoch einerlei sein mit einem jener Wesen ..." (S. 3) Wieweit dieser Sprachstil den Normen des vergangenen Jahrhunderts entspricht, vermag ich nicht zu entscheiden. Gemessen am Schulbuch von ZIMMERMANN (1867) sind die Sätze jedoch übersichtlicher und nicht mehr so verschachtelt. Ein Teil der Fremdworte, wie z.B. extensiv, die im Text vom Autor nicht übersetzt werden, sind sicher auch dem damaligen Schüler über seine lateinischen Kenntnisse erschließbar. Bei anderen Fremdworten wird die Übersetzung in Klammern hinzugefügt oder umgekehrt. Wann nun das Fremdwort oder das deutsche Wort größeres Gewicht hat, ist nicht auszumachen, hier scheint der Zufall zu walten:

> "Die Principien (Erkenntnisquellen) der empirischen Psychologie sind die Thatsachen der inneren Erfahrung. Diese werden gewonnen durch die Beobachtung und den Versuch (Experiment)." (S. 8)

Auf den ersten Blick scheint die Sprache in diesem Lehrbuch vorwiegend informativ und sachlich zu sein:

> "Das Urteil, durch welches irgend einem Gegenstand die Eigenschaft des Schönen oder des Häßlichen zugesprochen wird, heißt ein ästhetisches Urteil." (S. 185)

oder:

> "Die Freiheit des Wollens tritt daher um so stärker hervor, je mehr sich der Mensch im Gegensatz zu den äußeren Antrieben, nach inneren unwandelbaren Normen bestimmt." (S. 237)

Es gibt aber auch eine Reihe von Beispielen, in denen der Autor Vergleiche und Metaphern benutzt. Er spricht vom "Strom des Begehrens" (S. 22o) und von "schmelzenden und rüstigen Affekten" (S. 2o1) und er vergleicht die Anlage, die in der Seele liegt, "wie der Keim zum Sprossen im Baum liegt"(S. 162)
Emotiv sind folgende Aussagen: "süßes Weh" (S. 2o5) und "... gegen die Verlockungen des Augenblicks ..." (S. 238). An einigen Stellen wird die Sprache auch mit ihrer programmatischen Funktion eingesetzt: "Der Umkreis der Familie, der dem Weibe eine ganze Welt ist ..." (S. 158) und: "Dies findet insbesondere dann statt, wenn sich das individuelle Selbstgefühl zu einem gesellschaftlichen erweitert und veredelt."(S. 191) Es läßt sich auch eine Neigung zu sprachlichen Allgemeinplätzen aufzeigen, wie z.B. ... "zum Mittelpunkt des gesamten Sinnens und Trachtens ..." (S. 219) oder: Die Zeit heilt alle Wunden." (S. 167)
Hier liegt also weniger eine Wissenschaftssprache vor, die rein informativ den Stoff vermittelt, sondern das Buch ist in der Sprache der praktischen Pädagogik [1] geschrieben. Die Sätze sind überschaubar und die nicht erklärten Fremdwörter halten sich in Grenzen. So hat der Autor sein Ziel der Faßlichkeit des Stoffes im großen und ganzen erreicht. Methodisch versucht der Autor, die Schüler beim Lesen zu motivieren, in dem er sie in seine Aussagen mit einbezieht: "Wir wissen nicht bloß um die Veränderungen innerhalb unseres Körpers" (S. 68).

---

1) BREZINKA, 1974, s. S. 95 d.A.

3.5. Geschichtliche Einordnung

Bis zum Jahre 1898 hat sich die Psychologie auf vielen Gebieten ein großes Stück weiterentwickelt. So sind in dieser Zeit - zumindest in Fachkreisen - Forscher aus der Sinnespsychologie und solche, die sich mit dem Messen psychologischer Phänomene befassen, wie MACH (1896), HERING(1872), STUMPF (1883), WUNDT (1858), MÜLLER (1879), CATTELL (1886) bekannt. Auch die Arbeiten von KRAEPELIN (1883) und v. KRIES (1894) sind diskutiert worden, EBBINGHAUS (1879) hat seine Theorie vom Behalten und Vergessen vorgestellt.
Wenn die Frage nach der Aktualität des Schulbuches positiv zu beantworten ist, so müßten einige der o.a. Autoren mit ihren Theorien im Schulbuch vorgestellt sein.
Bereits in der 1o. Auflage 1891 werden im Vorwort Autoren und Wissenschaftler wie LOTZE (1852), OSTERMANN (o.J.), WUNDT (1858) und FECHNER (185o), HELMHOLTZ (185o) und WEBER (1834) namentlich aufgeführt, und zwar mit Hinblick auf ihre besondere Aktualität.
Der Einfluß HERBARTs (1816) ist im ganzen Buch spürbar, er wird an vielen Stellen erwähnt mit Hinweis auf seine Schriften und Seitenzahl. Auch LOTZE (1852), WUNDT (1858), FECHNER (185O) und VOLKMANN (1975/76) werden häufig zitiert.
Psychopathologen wie KRAEPELIN (1883) und KRAFFT-EBING (1887), Vertreter der Seelenlehre wie KOCH (1889) und GOWES (1886); SCHULZE (1887), SCHWARTZ (1887) und JODL (1897) gehören auch noch in die Reihe derer, deren Forschungen z.Zt dieses Schulbuches gerade erst der Öffentlichkeit vorgestellt worden sind.
Aus diesen Aufzählungen ist zu ersehen, daß die Lehrinhalte

der Psychopathologie besonders aktuell sind, dagegen werden die Inhalte zur Wahrnehmung und den Sinnen nicht nach der neuesten Forschung dargestellt: WEBER (1834), FECHNER (185o), HELMHOLTZ (185o) haben ihre Theorien schon alle in der Mitte des 2o. Jahrhunderts publiziert, ihre Aussagen sind also schon seit 4o Jahren bekannt, und HERBART ist bereits 5o Jahre vorher gestorben.
Es sind im Buch noch eine große Anzahl von Autoren genannt, deren Ruhm offensichtlich nicht bis heute vorhielt, zu denen dann auch weitere Angaben fehlen.
Auch bei der Überprüfung einiger Theorien und Gesetze läßt sich keine besondere Aktualität aufzeigen:
Es wird LEIBNIZ (1646-1716) mit seiner Monadenlehre aufgezeigt, das psychophysische Gesetz nach FECHNER (185o), das Gesetz des Sehens nach VOLKMANN (1875/76) - hier fehlt die Sehtheorie von HERING (1872) -, und zum Thema 'Denken' werden DROBISCH (1842) und HERBART (1816) zitiert. WUNDT allerdings ist mit einer Publikation von 1887 in den Lehrstoff aufgenommen worden (S. 12). Freilich ist WUNDT zu der Zeit schon eine anerkannte Kapazität, so daß seine Forschungsergebnisse eine "schnellere Laufzeit" haben.
Sonst ist es sicher um die Wende zum neuen Jahrhundert noch schwer, in kurzer Zeit wissenschaftliches Ansehen zu erlangen. Da ist es heute aufgrund der neuen Medien zweifellos viel leichter, Forschungsergebnisse in Fachkreisen und darüber hinaus zu publizieren.
Aufgrund der vorgelegten Daten scheint es so zu sein, daß in der Zeit der Jahrhundertwende eine Zeitspanne von ca. 2o Jahren notwendig ist, um neue Forschungen und Forschungsergebnisse bekanntzumachen.

3.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie

Wie bereits bei den Überlegungen zur geschichtlichen Einordnung des Lehrbuches vermerkt, ist der Teil zum Lehrstoff der 'Seelenstörungen' und der 'Seelenkrankheiten' hoch aktuell.

Zum Unbewußten findet sich ähnlich wie bei ZIMMERMANN (1867) nur die Beschreibung des Gegensatzpaares 'klares Bewußtsein' und 'dunkles Bewußtsein': "Nicht Klarheit, sondern Dunkelheit ist demnach die ursprüngliche Form des Bewußtseins" (S. 69). Der Vergleich, daß die klaren Vorstellungen wie Inseln sind, welche aus dem "Ocean des verdunkelten Vorstellens hervorragen", wird LEIBNIZ zugesprochen (S. 71).

In einer anderen Anmerkung wird die große Bedeutung der "dunklen Vorstellungen für den Verlauf des Seelenlebens" vermutet (S. 71).

Die Phänomene des "magischen Schlafes", des Schlafwandelns und -erwachens werden als "Steigerung der Seelentätigkeit durch krankhafte Einwirkungen" gesehen (S. 261).

Den "Seelenkrankheiten" ist ein eigener Abschnitt gewidmet. Als "Vorspiel der Seelenkrankheit" wird der Traum angesehen (S. 253):

> "Im Schlaf ist es eine einzige, außerordentlich starke, mit den Vorstellungen des wachen Seelenlebens außer Zusammenhang stehende dunkle Vorstellungsmasse, welche durch die Stärke und ihrem Gegensatz gegen die herrschenden Vorstellungen des Tages eine mehr oder minder vollkommne Verdunklung unseres Bewußtseins herbeiführt." (S. 251)

KRAEPELIN wird hier mit seinen Experimenten von Schlaf und Traum zitiert. Er fand u.a. in seinen Studien, daß es geschlechtsspezifische Unterschiede beim Träumen gibt.

Im folgenden werden die psychischen Störungen des gesamten

Seelenlebens in seinen vier Grundformen aufgeführt (S. 254 ff):

1. die übergroße Verengung des Vorstellungskreises
2. die Verlangsamung des Vorstellungsverlaufes
3. die übergroße Zerstreutheit
4. die besondere Heftigkeit der Gemütsbewegungen.

Wird die Seelenstörung zur Seelenkrankheit, so werden aus den vier Störungen unter Anlehnung an die vier Temperamente:

1. Wahnsinn -
2. Blödsinn -
3. die Narrheit -
4. die Tobsucht -

Ausführlich wird berichtet von den sehr verschiedenen krankhaften Symptomen, die dem Arzt eine Einordnung ermöglichen, wie z.B. Halluzinationen, Wahnvorstellungen, Ideenflucht u.a. Epilepsie und die "paralytische Seelenkrankheit" finden ebenfalls schon Erwähnung.
Dabei wird hier unterschieden zwischen angeborenen Geisteskrankheiten wie z.B. Schwachsinn und erworbene Geisteskrankheiten wie Tobsucht, Melancholie et aliter.
Eine Heilung der Seelenkrankheiten erscheint demnach auf rein psychischem Wege unmöglich.

> "Nur von einer mit entsprechender geistigen Behandlung zusammengehender Kräftigung, beziehungsweise Beruhigung des Nervensystems kann die Heilung der Seelenkrankheiten erwartet werden". (S. 267)

Am Ende dieses Kapitels wird von einer Diskussion zwischen evangelischen "Irrenseelsorgern" (u.a. mit Pastor BODELSCHWINGH, Bielefeld), die die Ursache der seelischen Krankheiten auf den Begriff der Sünde und des Besessenseins zurückführen und damit eine Verantwortlichkeit der Kranken postulieren, und dem Verein der deutschen "Irrenärzte", die als Ursache eine Krankheit des Gehirns und des Nervensystems annehmen, und somit den Kranken nicht

verantwortlich für ihre Krankheit sehen wollen, berichtet.
Die Diskussion, die hier in ein Schulbuch eingebracht wird, zeigt einmal mehr das Engagement und Interesse der Autoren für die Psychopathologie, wie es sich auch in der Aktualität dieses Stoffes demonstriert.

4. Schulbuch: W. JERUSALEM, Lehrbuch der Psychologie, 7. Auflage, Wien 1922

4.1. Entwicklung des Schulbuches

Die erste Auflage dieses Lehrbehelfes kommt im Jahre 1888 in die Schulen. In der 2. Auflage gibt es nur unbedeutende Veränderungen, jedoch im Vorwort der 3. Auflage (19o2) heißt es:

> "Tempora mutantur et nos mutamur in illis' ...
> Die wissenschaftliche Psychologie hat in diesen Jahren große Fortschritte gemacht und namentlich in fruchtbringender Einzelarbeit viel Neues zutage gefördert ...
> Nur wenige Seiten des alten Buches sind unverändert in das neue herüber genommen worden." (S. III)

Diese vollständige Überarbeitung hat verschiedene Gründe, einmal die obenerwähnten Fortschritte der Wissenschaft, zum anderen hat der Autor auch Gelegenheit, in Leipzig einen Einblick zu nehmen in den "Betrieb der experimentellen Psychologie", so daß er die Ergebnisse, wie sie WUNDT veröffentlicht, besser verstehen und nachvollziehen kann. Aber auch durch die "wiederholte Durcharbeitung des Stoffes im Schulunterricht und in akademischen Vorlesungen" (S. III) wird eine Revision als notwendig erachtet.
Daß diese Veränderungen des Schulbuches sich in der Folge bewähren, zeigen die Vorworte zur vierten und fünften Auflage aus den Jahren 19o7 und 1912. Aus dem Vorwort zur fünften Auflage geht hervor, daß der Verfasser sein Buch einer ständigen Evaluierung unterwirft. Die bisher im Buch aufgeführten drei Grundrichtungen der Gefühle sind hier weggelassen, weil sie "in den letzten Jahren von hervorragenden Forschern erfolgreich bekämpft wurden." (S. VIII) Im Kapitel über die sittlichen Gefühle hingegen fügt JE-

RUSALEM die Darstellung des Rechtsgefühls und Ehrgefühls früherer Auflagen "auf mehrfachen Wunsch" wieder ein.
Die 6. Auflage ist gekennzeichnet durch eine Ergänzung der Literaturliste einiger neuerer Werke.
Erst im Jahre 1922, d.h. in der siebten Auflage, finden sich Erweiterungen zur experimentellen Psychologie. Informationen zum Gebiet des unbewußten Seelenlebens (hier wird vor allzu "rascher Verallgemeinerung" gewarnt) und solche über die 'willkürliche Aufmerksamkeit'.
Grundgedanken und Ziele des Buches werden in den "Begleitworten" zur dritten Auflage dargelegt. Sie sind, wie der Autor versichert, auch für die Auflage des Jahres 1922 verbindlich.
Das Buch basiert auf wissenschaftlichem Standpunkt, der durch fünf Faktoren gekennzeichnet wird:

1. Psychologie wird jetzt (19o2) als selbständige Erfahrungswissenschaft gesehen, die "unabhängig von metaphysischen Voraussetzungen darangeht, die Gesetze des Seelenlebens zu erforschen".
2. JERUSALEM sieht die Psychologie als Wissenschaft, die "sich durch ihren 'Gegenstand' (Hervorhebung durch J., d.V.) von den Naturwissenschaften unterscheidet". Damit steht der Autor im Gegensatz zu Wissenschaftlern seiner Zeit (O. KÜLPE, W. WUNDT), die argumentierten, "Naturwissenschaften und Psychologie unterscheiden sich (also) nicht durch den Gegenstand, sondern nur durch den Standpunkt der Betrachtung voneinander". (S. IV)
3. Der Autor hält an dem durch WUNDT betonten ereignisartigen Charakter der psychischen Phänomene fest, um den Fehler HERBARTscher Psychologie zu vermeiden, "die Vorstellungen als eine Art selbständiger Dinge zu betrachten". (S. IV)
4. Es wird von der funktionalen Beziehung zwischen physiologischen und psychischen Vorgängen ausgegangen. Unter Wahrung der Eigenart psychischer Phänomene werden bestimmte psychische Prozesse bestimmten physiologischen zugeordnet.

5. Durch das ganze Buch hindurch zieht sich eine biologistische Betrachtungsweise des Seelenlebens. Für den Autor ist dies eine effiziente Methode zur besseren Erklärung der Wirkungen von Aufmerksamkeit und der Entstehung der typischen Vorstellungen.(S. IV)
(Die Darstellung dieser 'typischen Vorstellungen' ist hier ins Buch neu eingefügt worden.)

Zu den didaktischen Zielen nimmt der Autor wie folgt Stellung:

1. Das Buch soll "lesbar" sein; der Schüler soll - falls notwendig - in die Lage versetzt werden, die Inhalte des Buches selbst erarbeiten zu können.
2. Mit Hilfe des gelegentlichen Überblicks soll "zur Überschau des Gelernten" angeregt werden.
3. Das Buch gelangt erst durch Vermittlung durch den Lehrer "zur fruchtbringenden Wirksamkeit" (S. VI).
Dabei will der Autor dem Lehrer in Übereinstimmung mit den neuen Instruktionen die Möglichkeit geben, nach seiner Eigenart von dem gebotenen Stoff in seiner ganzen Vielfalt Gebrauch zu machen.
4. Durch viele Zitate von Dichtern wie GOETHE, HOMER, SOPHOKLES, SCHILLER und GRILLPARZER will JERUSALEM seinen Lehrstoff einprägsamer gestalten und - im Nebenzweck - bei dieser Gelegenheit "schwierigere Dichterstellen (zu) erläutern und dem Schüler eine Vorstellung von der Tiefe der Gedankenwelt (zu) geben, die oft in wenigen Versen verborgen ist". (S. VII)

JERUSALEM hat hier eine fächerübergreifende Sicht von der Psychologie und seiner Vermittlung zugrunde gelegt.

4.2. Gegenstandsbeschreibung

Der erste Paragraph beschäftigt sich mit Begriff und Gegenstand der Psychologie:

> "Psychologie ist die Wissenschaft von den Tatsachen und Gesetzen des Seelenlebens.
> Ihr Gegenstand ist das Seelenleben selbst, unsere Erinnerungen und Gedanken, unsere Überzeugungen und Zweifel, ... kurz alle seelischen Zustände und Tätigkeiten, wie wir sie täglich und stündlich erleben". (S. 1)

Der Hinweis auf Zustände und 'Tätigkeiten' zeigt erste Ansätze der heute verwendeten Definition von Psychologie: Psychologie als die Wissenschaft vom Erleben und Verhalten (DREWER/FRÖHLICH 1977; RUCH & ZIMBARDO 1974). Die Definition von Psychologie weist bei allen bisher analysierten Schulbüchern zwei Aspekte auf. Unbestritten ist seit 1848 der Wissenschaftsanspruch der Psychologie.
Gegenstand dieser empirischen Wissenschaft ist bei ZIMMERMANN (1867) die Seele, "der Inbegriff alles dessen, was am Menschen nur durch innere Wahrnehmung gewonnen werden kann" (S. 134).
Im Schulbuch LINDNER/FRÖHLICH wird mit der Definition ein Schritt in der Entwicklung rückwärts gegangen. Zwar wird auch hier der empirische Charakter der Psychologie betont, aber von der 'Lehre' von der Seele gesprochen. Dieser Seelenbegriff ist in der vorliegenden Definition zum Seelen<u>leben</u>begriff erweitert worden, nämlich um den Verhaltensaspekt. Zur Verdeutlichung dieser Veränderung stellt JERUSALEM die physischen Phänomene den psychischen gegenüber:

> "Das charakteristische Merkmal der physischen Phänomene besteht darin, daß sie sinnlich wahrnehmbar sind, sinnlich wahrnehmbar gemacht ... oder doch wenigstens sinnlich wahrnehmbar gedacht werden können". (S. 1)

Dies ist bei den psychischen Phänomenen nicht der Fall. Sie stellen vielmehr "eine unvergleichbare Klasse von Vorgängen" dar, die "deshalb auch Gegenstand einer besonderen Wissenschaft sind". (S. 2)
Im folgenden wird die Aufgabe der Psychologie beschrieben: Sie wird darin gesehen,

> "die psychischen Phänomene durch Analyse auf ihre elementaren Vorgänge zurückzuführen sowie durch genetische und biologische Betrachtung derselben die darin waltenden Gesetze zu erforschen". (S. 4)

Der Autor ordnet die Psychologie im System der Wissenschaften aufgrund ihres Gegenstandes den Geisteswissenschaften zu, sie "folgt in ihrer Methode" jedoch den "Naturwissenschaften". Das bedeutet für die Frage der Emanzipation der Psychologie von der Philosophie - und das gilt auch für die beiden vorher diskutierten Schulbücher -, daß das Fach Psychologie noch voll eingebunden ist in einen größeren philosophischen Rahmen. JERUSALEM betont diese Zugehörigkeit zur Propädeutik in seinem Vorwort von 19o2 besonders.

4.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 35, S. 377)

Das Buch hat mit 219 Seiten einen geringeren Umfang als die beiden vorherigen Schulbücher.
Auch in der Einteilung weicht der Autor von der bisher üblichen Form ab, wo der Lehrinhalt in Vorstellung, Fühlen und Streben unterteilt wird.
15,5 % des Lehrstoffes nimmt die Einleitung, "Grundtatsachen und Grundbegriffe" in Anspruch. Die Einleitung ist verhältnismäßig umfangreich, allerdings entfallen auf die Darstellung des Nervensystems 4,5 %. In dieser Einführung trägt der Autor im Rahmen der Bucheinteilung seine Lehre von den "typischen Vorstellungen" zum ersten Mal vor. JERUSALEM unterscheidet primäre und sekundäre Zustände. Auf dieser Basis entsteht eine Dreiteilung im Buche: Die Psychologie des Erkennens (sekundär) stellt mit 53,9 % den größten Anteil, die Psychologie des Fühlens (primär) nimmt 16,4 % und die Psychologie des Wollens (primär) 1o,5 % des Lehrstoffes ein.

Das Kapitel über die Psychologie des Erkennens erfährt eine weitere Differenzierung:

A. 'Empfindung und Wahrnehmung' als primäre, weil körperliche Empfindung mit einem Anteil von 16,9 %

B. 'Von der Vorstellung' als sekundäre Vorstellung mit einem Anteil von 15,5 %

C. 'Das Denken und die Sprache' als sekundäre Vorstellung mit einem Anteil von 21,5 %.

"Unterbrechungen und Störungen des Seelenlebens" werden im Anhang (3,7 %) dargestellt.

4.4. Methodischer Aufbau des Buches

Das Buch ist eingeteilt in Einleitung, drei Abschnitte und den Anhang. Diese "Abschnitte" sind gekennzeichnet durch eine Überschrift. Bei einer weiteren Aufteilung im ersten Abschnitt bildet der Autor Kapitel, die signiert sind mit den Großbuchstaben A - C und einem zusätzlichen Stichwort. Kleinste Einheit aller Abschnitte ist der Paragraph, über das Buch hin fortlaufend numeriert und mit einem Stichwort versehen. Der Paragraph ist als überschaubare Einheit von maximal drei Seiten konzipiert. Er wird zumeist noch inhaltlich strukturiert durch einzelne Absätze.

Vierzehn Abbildungen illustrieren das Buch, vorwiegend erklärende Darstellungen zum Nervensystem und den einzelnen Sinnesorganen. Hingegen fehlt zur Verdeutlichung des psycho-physischen Gesetzes (FECHNER 185o; WEBER 1834) jede adäquate Darstellung.

Erklärungen zum Text und zusätzliche Informationen gibt der Autor in Form einzelner Abschnitte, die engzeilig gedruckt sind. Es fällt auf, daß der Autor immer wieder auf physiologische und biologische Erklärungen zurückgreift,

wie z.B. bei der Behandlung des Lehrstoffes "Aufmerksamkeit":
Im Bemühen um die Faßlichkeit des Lehrinhaltes geht er zurück auf die Reflexbewegungen und kommt über die biologische Betrachtung zu den Begriffen von "willkürlicher" und "un-willkürlicher" Aufmerksamkeit. (S. 86f)
Zu Beginn des Buches findet der Leser eine Literaturliste, in der Bücher zum Weiterstudium vorgeschlagen werden. Es handelt sich hier um Literatur, die nicht im Lehrbuch Erwähnung findet. Jeder Vorschlag wird kurz besprochen und beurteilt, so daß der Lehrer weiß, was er dem Schüler empfiehlt, und der Schüler abschätzen kann, wieweit ihn dieses Buch ansprechen wird. Zur Verdeutlichung seien zwei Beispiele angeführt:

1. "Harald HÖFFDING, Psychologie in Umrissen, deutsch von BENDIXEN, 3. Auflage, Leipzig 19o1, reich an trefflichen Beobachtungen (§§ 35, 72 und passim)"
2. "A. BAIN, The Senses and the Intellect (Die Sinne und der Verstand), 3. Auflage, London 188o, sehr eingehende Darstellung des Gefühlslebens. (S. X ff.)"

Im Text und den erklärenden Abschnitten finden sich weitere Informationen über Forscher und ihre Ergebnisse (Erwähnung von WEBER, FECHNER, WUNDT und WAGNER, S. 11); hier erhält der Leser auch Literatur-Vorschläge zu Nachbardisziplinen (z.B. Kurt von den STEINEN: "Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens", S. 13).
Bei wichtigen Informationen bedient sich der Autor des Sperrdruckes; die Namen von Autoren heben sich sehr gut ab durch Verwendung eines Schreibtyps. Eine weitere Möglichkeit der Hervorhebung nutzt JERUSALEM mittels Fettdruck, und zwar wird er angewandt sowohl in den Fällen, in denen im gesperrt Gedruckten noch eine zusätzliche Be-

tonung gewünscht wird, als auch im normalen Text. Diese drei verschiedenen Möglichkeiten, Text hervorzuheben, nämlich Sperrdruck, Fettdruck und Alternativtypen erscheinen mir allerdings eher für den Leser verwirrend denn klärend.
Die zahlreichen Gedichte und Zitate im Text sind nur zum Teil mit Quellennachweis angegeben, möglicherweise liegt hier ein Versehen vor, oder JERUSALEM wählte Texte aus, von denen er annahm, die Schüler würden sie kennen. (S. 15)
Innerhalb der zusätzlichen Abschnitte werden auch wissenschaftliche Disputationen - z.B. zwischen KÜLPE und WUNDT über die Grundrichtungen der Gefühle - aufgezeigt. (S. 154)
Manchmal, wie in diesem Falle, bezieht der Autor auch eindeutig Stellung. Gegenüber den Lehren FREUDs hat der Autor jedoch noch große Vorbehalte, die er dann auch ausspricht. So nennt er FREUD einen "neuen Erklärer".
Wie die Autoren der beiden anderen Schulbücher versucht auch JERUSALEM den Schüler durch Gebrauch der 1. Person Plural direkt mit in das Lerngeschehen mit einzubeziehen. So schreibt er z.B.: "Wahrnehmungen und Vorstellungen erwecken in unserem Bewußtsein ...". Die Formulierung: "Wahrnehmungen und Vorstellungen erwecken im Bewußtsein ..." wären m.E. sicher sachlicher und objektiver.
Versuche, die der Autor schildert, werden in Aufbau und Ergebnis genau dargestellt. Er gibt damit dem Schüler Anreiz und Arbeitshilfe, die Versuche nachzuvollziehen.
JERUSALEM geht in seinem Lehrtext auch auf einen neuen Begriff in der Psychologie ein, dem Dispositionsbegriff. So vermißt der Leser die Beschreibung und Darstellung der "Temperamente" und findet an ihrer Stelle die "Gefühlsdispositionen" (S. 3of).
Positiv wirken die zahlreichen Beispiele aus dem Alltag -

das Apperzeptionsgesetz wird am Beispiel Buch eingeführt (S. 91f) -, aber auch das Einbringen eigener Erfahrungen wie z.B. ein eigenes Erleben zu Geruchsempfindungen (S. 84). Wie weit dies nur zu den methodischen Mitteln zu zählen ist, läßt sich natürlich nicht nachprüfen. JERUSALEM führt auch Beispiele aus der Schule mit an, so schreibt er über die sorgsame Planung einer Unterrichtsstunde (S. 198).
Im Vorwort ist der Autor des Buches mit dem Anspruch angetreten, ein faßliches Buch zu schreiben. Mißt man ihn am Satzbau und an Funktionen der Sprache nach BREZINKA (1974), so scheint das Unterfangen im allgemeinen geglückt. Die Sätze sind kaum noch umständlich und überlang, wie z.B. bei ZIMMERMANN (1867). Dabei bedient er sich der Sprache der praktischen Pädagogik, d.h. sie ist nicht ausschließlich informativ. Da finden sich Ausdrücke wie "inniger Zusammenhang" (S. 15), oder "überwältigender Kraft" (S. 187) oder "das dunkle Lebensgefühl" (S. 35); alles Beispiele für eine emotive Sprache. Auch das Darstellungsmittel der Metapher und des Vergleiches wird häufig verwendet: "Was gänzlich feiert, ist die Willensstärke" (S. 212). Ebenso wie im Buch von LINDNER/FRÖHLICH (1898) finden sich Aufzählungen und Wiederholungen, die zugleich eine gewisse Redundanz in den Text bringen, z.B. "Meine Gedanken und Entschlüsse, meine Freude und Trauer ..." (S. 1) oder ... "alle psychischen Phänomene, d.h. unsere ganze Umgebung, die Bäume, die Häuser, die Wolken, die wir sehen, die Geräusche, die wir hören ..." (S. 2).
An einigen Stellen des Buches wird die Hinwendung und Anbindung an die Philosophie sehr deutlich; es wird auf Vertreter der Philosophie wie HEGEL (S. 29), ARISTOTELES (S. 3o), KANT (S. 15) und DESCARTES (S. 2o3) hingewiesen.

4.5. Geschichtliche Einordnung

Wie bereits erwähnt, hat JERUSALEM sein Buch 1922 als 7. Auflage herausgegeben. Die zweite Auflage wird wesentlich verändert, die folgenden - und damit auch die 7.Auflage - wurden nur geringfügig variiert. Die Literaturliste wird in der 5. Auflage hinzugefügt und in der 6. Auflage ergänzt, d.h. es müßte Literatur bis 1918 verwendet worden sein; könnte man von einem aktuellen Schulbuch sprechen. So schlägt der Autor Literatur aus den Jahren 1868 (A. BAIN) bis 1917 (E. MACH) vor. Seine eigenen Publikationen bis 1919 - eine Einleitung in die Philosophie - bringt er mit ein.
JERUSALEM nennt einige Wissenschaftler, die heute nicht mehr so bekannt sind, z.B.wird H. HÖFFDING (19o1) mit einem Lehrbuch zur Psychologie zitiert. Von ihm berichtet PONGRATZ (1967, 82),daß er Anhänger der Aktualitätstheorie WUNDTs ist und einer der wenigen, der die Existenz des Unbewußten zu seiner Zeit anerkannte; oder Th. ELSENHANS, der nach JERUSALEM in seinem Lehrbuch der Psychologie (1912) ein "gründliches Werk" vorstellt, "daß besonders die Bedeutung allgemeiner, prinzipieller Einsichten auch für die Einzelforschung betont".
Auch für JODL, dessen Lehrbuch der Psychologie (19o8) von JERUSALEM sehr gelobt wird, gab es nur einen zeitlich oder örtlich begrenzten Ruhm, will man den Geschichtsbüchern Glauben schenken. Lediglich PONGRATZ (1967, 168) erwähnt JODL kurz unter den Assoziations-Theoretikern.
Das aktuellste Buch stammt nach Angaben JERUSALEMs von E. MACH aus dem Jahre 1917. Hier bietet er aber eine 3. Auflage an. Das Buch dürfte also schon ein paar Jahre älter sein, denn MACH selbst verstarb schon 1916. Auch die schein-

bare Aktualität des Lehrbuches zur Entwicklungspsychologie von A. KRUEGER kann nicht verifiziert werden: Nach HEHLMANN (1963, 443) kam dieses Buch bereits 19o4 heraus. Es scheint sich also auch hier, wenn auch nicht explizit erwähnt, um eine Neuauflage zu handeln.
Die Autoren MÜNSTERBERG (Lehrbuch: Grundzüge der Psychotechnik, 1914), W. STERN (Differenzielle Psychologie, 1911) und der Amerikaner W. JAMES (Werke von 189o und 19o1) bringen somit die neuesten Erkenntnisse ins Schulbuch.
FREUD und seine analytische Methode finden Erwähnung beim Thema von den "verdrängten Affekten" (S. 31), jedoch ohne große Begeisterung, sondern eher mit einer Warnung vor allzu großem Enthusiasmus (s.S. 135 d. A.)
ADLER (19o7), JUNG (19o6) oder PAWLOW (19o3) fehlen in diesem Schulbuch.
Inhaltlich werden nur die Theorien aufgezeigt und diskutiert, deren Etabliertheit gesichert ist, so z.B. die HERINGsche Sehtheorie im Gegensatz zur Sehtheorie von YOUNG-HELMHOLTZ oder der Theoriendisput zwischen WUNDT und KÜLPE.
Wie schon im Schulbuch von ZIMMERMANN (1867) finden sich auch bei JERUSALEM Theorien und Autoren erst etwa 2o Jahre 'danach'!

4.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie

Wir finden dieses Thema zuerst angeschnitten im Kapitel über psychische Dispositionen, es wird von unbewußten oder unterbewußten seelischen Vorgängen gesprochen, von Gefühlen und Affekten, die aus irgendeinem Grunde nicht zur Entladung gelangen können, sondern gewaltsam unterdrückt werden. Die unbewußten Triebfedern werden als Gefühlsdispositionen erklärt. Hier erfolgt der Hinweis, daß diese Gefühle und Affekte, die unterdrückt werden, Störungen im Nerven- und Seelenleben hervorrufen können, und die ihre Ursache oft im Geschlechtstrieb haben, wie auch Sigmund FREUD annahm. Seine "psychoanalytische Methode", mit der man den "Verlauf und die Wirkungen dieser unbewußten Vorgänge" glaubt feststellen zu können, wird jedoch nur voller Zweifel erwähnt:

> "Man wird aber in bezug auf die behauptete Sicherheit der Diagnosen und besonders gegenüber den vorschnellen Verallgemeinerungen noch auf lange hinaus sehr große Vorsicht üben müssen." (S. 31f)

Auf die oben erwähnten Störungen und Unterbrechungen des Seelenlebens wird dann in einem kurzen Anhang eingegangen. Die Unterbrechung des Bewußtseins im Schlaf ist zu dieser Zeit physiologisch noch nicht geklärt. Allgemein gibt man jedoch das "Zentralorgan" an, das den Schlaf bei Erschöpfung und Ermüdung herbeiführt. Doch weist der Autor schon auf die einschläfernde Wirkung bei Mangel an Beschäftigung, bei gleichmäßigem Einwirken ein und desselben Reizes oder auch gewisser narkotischer Stoffe hin.
Im Schlaf herrscht vollkommene Bewußtlosigkeit, beim Traum aber ist das anders. Das Traumleben wird als rätselhafte Erscheinung dargestellt und mit der Eigentümlichkeit für sinnliche Wahrnehmungen etikettiert. Wir erfahren weiter,

daß Träume ohne den Einfluß des Willens ablaufen, daß sie nur nach den Assoziationsgesetzen verlaufen. So erklärt sich die Verworrenheit der Träume und die Leichtigkeit, mit der sich der Träumende über Zeit und Ort hinwegsetzt. Hier wird wieder FREUD erwähnt: "Nach einer neuen, geistvoll begründeten Theorie gehen alle Träume aus Wünschen hervor." (S. 213), deren Erfüllung sich irgendwie im Traum vollzieht. Die Wunscherfüllung soll dabei nicht nur den Ton, sondern auch den Inhalt der Träume bestimmen."
Hier äußern sich im benutzten Konjunktiv die Zweifel, die der Verfasser gegenüber der FREUDschen Theorie hat. Nach JERUSALEM ist allenfalls sicher, daß

> "im Traumleben vieles sich zur Geltung bringt, was bei Tage durch die berufsmäßige Beschäftigung verdeckt oder verdrängt wurde. Der Inhalt der Träume setzt sich meist aus Erlebnissen der Vergangenheit zusammen, die natürlich phantastisch umgestaltet werden und eben durch jenes Gefühl ihre eigentümliche Färbung, ihren Ton erhalten. (S. 213)

Träume können aber auch initiiert werden durch subjektive Gesichts- und Gehörsempfindungen, Hautempfindungen und Gemeinempfindungen konnten ebenfalls als Ursache von Träumen nachgewiesen werden.
Weitere Störungen im Bewußtsein sind die Erscheinungen des Nachtwandelns oder des Somnambulismus.
Dem Schlaf verwandt werden genannt die hypnotischen Zustände, wie die Suggestion. Die Hypnose als Therapie wird vorgestellt und zugleich vor unsachgemäßer Behandlung gewarnt.
Visionen, Halluzinationen und Illusionen sind weitere Störungen.
Im eigenen Kapitel werden die Störungen der Sprache behandelt mit Worttaubheit, Wortblindheit, Aphasie und Agraphie. Die physiologische Entsprechung in der linken Hirnhälfte ist schon bekannt und wird im Zusammenhang erklärt.

Tiefe und andauernde Störungen sind die Geisteskrankheiten, die dazugehörige Therapie aus der Medizin ist die Seelenheilkunde oder Psychiatrie. Da die Vorgänge im Gehirn noch nicht bekannt sind, kommt der Beschreibung durch die Psychologie besondere Bedeutung zu.
Geisteskrankheiten liegen dann vor, wenn Störungen der drei Grundfunktionen des Bewußtseins vorliegen:
Die Störung des Erkennens führt bei dem Kranken zur Ideenflucht, er bildet Wahnideen aus, seine Fähigkeit zur objektiven Beurteilung schwindet. Das kann bis zur "vollständigen Verkümmerung des Denkvermögens" gehen.
Hier macht der Autor auf die mögliche Ursache aufmerksam: "wohl infolge von Erkrankungen der Großhirnrinde" (S. 219).
Störungen des Fühlens können zu zwei Krankheiten führen: Bei Neigung zu starken Affekten kann es zu Wutanfällen und Tobsucht führen, es gibt eine heitere Verstimmung und eine traurige Verstimmung. Die heitere Verstimmung ist begleitet von hohem Selbstwertgefühl (Größenwahn), die traurige Verstimmung und eine Herabsetzung des Selbstwertgefühls zeitigt eine Melancholie.
Störungen in der Willensfunktion kennzeichnen einen Menschen, der unfähig wird, Entschlüsse zu fassen.
Es fällt auf, daß die bisher übliche Einteilung nach Raserei, Wahnsinn, Blödsinn und Narrheit in der Entsprechung zu den vier Temperamenten hier nicht vorgenommen wird.

5. Schulbuch: F. HÄUSSLER/F. REDL: Einführung in die Psychologie, Wien 1933

5.1. Entwicklung des Schulbuches

Dieses Buch stellt den I. Teil des Lehrbuches für den philosophischen Einführungsunterricht dar, der II. Teil führt in die Logik und Grundfragen der Philosophie ein. Hier ist man also vor der Einteilung, wie sie bei ZIMMERMANN (1887) und LINDNER/FRÖHLICH (1898) in Abänderung der Lehrhilfen vor 1866 eingeführt worden ist, wieder abgegangen. Die 'Logik' wird zeitlich nach der 'Einführung in die Psychologie' durchgenommen.
Ein Vorwort der Verfasser gibt es nicht. Vermutlich handelt es sich um eine erste Auflage, die nicht gekennzeichnet ist.

5.2. Gegenstandsbeschreibung

Der Gegenstand der Psychologie wird in der Einleitung mit folgender Definition eingeführt:

> "Die Psychologie beschreibt und erklärt (also) die seelischen Erscheinungen (= das Psychische). Sie ist die Wissenschaft von den Tatsachen und Gesetzen des Seelenlebens." (S. 2)

Diese Definition wurde bereits elf Jahre früher von JERUSALEM (1922) gegeben. Auch die Unterscheidung von Physischem und Psychischem ist dem Sinne nach identisch. Es wird betont, daß das Psychische körperlos ist, "man nimmt es nicht erst durch die Sinne wahr, sondern man weiß es unmittelbar, und zwar eigentlich immer nur der, der es erlebt hat." (S.3)

5.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 36, S. 378)

Im Gegensatz zum Schulbuch von JERUSALEM (1922) umfaßt die Einleitung nur 6,8 % des Lehrstoffes, hierbei sind für die Beschreibung der "leiblichen Bedingungen des Seelischen", d.s. Erkenntnisse über das Nervensystem, ganze drei Seiten (2,o %) vorgesehen. Zwei schematische Zeichnungen sind dem Text beigefügt.
Der Lehrstoff ist in diesem Buch neu gegliedert in vier große Abschnitte. Neben den Erscheinungsweisen des "Bewußtseins" - 7o,1 % des gesamten Stoffes - ist für das "Unbewußt-Seelische" (8,8 %) erstmals ein eigenes Kapitel vorgesehen. Neu ist aber auch das Kapitel der "Seelischen Ganzheiten" mit Erkenntnissen der heutigen Persönlichkeitspsychologie (4,8 %) und der Sozialpsychologie (2,7 %).
Im IV. Kapitel wird vom Behaviorismus und der Psychologie des Kindes und der Primitiven berichtet, dies macht 3,4 % des Lehrstoffes aus. Die Inhalte der 'Kinderpsychologie' wurden bisher verteilt in den Schulbüchern behandelt.
Die Leib-Seele-Frage wird im Anhang diskutiert, zusammen mit den Anwendungsgebieten der Psychologie und einem Angebot an Büchern zum Weiterstudium. Dieser Anhang umfaßt 3,4 % des Lehrstoffes.
Die vorher besprochenen Bücher beinhalten also nur das jetzige I. Kapitel. So erfährt das vorliegende Buch eine erhebliche Stofferweiterung, obwohl es an Umfang ebenso erheblich verloren hat; es hat nur 147 Seiten.
Die Frage wird weiter unten zu klären sein, wo die Autoren Abstriche oder Veränderungen vorgenommen haben.

5.4. Methodischer Aufbau des Buches

Das Buch enthält neben Einleitung und Anhang vier große Kapitel, die mit römischen Ziffern gekennzeichnet sind. Das erste Kapitel hat eine Reihe von Unterkapiteln mit Buchstaben als Index, eine weitere Unterteilung benutzt wieder römische Ziffern. Die nächste Differenzierung ist gekennzeichnet mit kleinen Buchstaben und die letzte Unterteilung erfolgt unter Benutzung arabischer Ziffern. Alle Einheiten sind mit einer Überschrift versehen. Auch die kleinste Einheit hat noch verschiedene Absätze, so daß der Schüler den Stoff optisch gut dargeboten bekommt. Doch so sehr eine Durchgliederung und Aufteilung des Stoffes in überschaubare Einheiten zu begrüßen ist, für die Gesamtübersicht wirkt diese 'Buchstaben-Ziffern-Buchstaben-Ziffern-Einteilung' verwirrend und erschwert das Lernen erheblich! Überdies wird sie im Verlauf des Buches nicht einmal durchgehalten; möglicherweise erscheint sie den Autoren selbst zu kompliziert: Die Kapitel II bis IV werden nur noch in Abschnitte mit arabischen Ziffern und solchen mit einer Stichwort-Überschrift unterteilt.

Eine weitere Ungereimtheit fällt beim Lesen auf. Das Kapitel über die "Erscheinungen des Wollens" schließt mit einer kurzen Zusammenfassung, bei allen anderen Kapiteln vermißt man sie.

Das Buch enthält 34 Abbildungen, von denen die meisten in den Abschnitten über die Sinne, über die Raumwahrnehmung sowie über die Wahrnehmungstäuschungen zu finden sind, wie z.B. die SCHROEDERsche Treppenfigur oder die MÜLLER-LYERsche Figur (S. 44f). Gute und anschauliche Beispiele und Darbietungen werden auch aus der Testliteratur geboten.

Die Wissenschaftler, die im Buch Erwähnung finden, sind manchmal gesperrt gedruckt. Es finden sich keine weiteren Angaben wie Jahreszahlen oder genauere Literatur. Ob jemand optisch im Text hervorgehoben wird oder nicht, scheint nicht genau geregelt zu sein. So werden die Autoren SPINOZA, FECHNER und EBBINGHAUS ohne besondere Betonung angegeben. Zwei Absätze weiter jedoch wird der Wissenschaftler REININGER durch Sperrung hervorgehoben. Es ist zu vermuten, daß es die Autoren an einer konsequenten Einhaltung bestimmter Formalien fehlen ließen.
Die im Text sparsam verwendeten Fremdworte werden übersetzt, z.B. Synästesien (Zusammenempfindungen)(S. 3o) oder es wird dem deutschen Ausdruck der Fachterminus mitgegeben: Begriffe (Kategorien)(S. 73).
Ebenfalls gesperrt gedruckt sind Ausdrücke und Definitionen, die den Autoren wichtig erschienen.
Das Buch wird anschaulich durch die große Anzahl von Beispielen aus dem Alltag, durch Versuche, die dem Schüler vorgeschlagen und sehr genau beschrieben werden, wie z.B. im Abschnitt "Zeugenaussage und Wahrheitsfindung" (S. 69). Es wird da von einem Versuch in der Klasse berichtet, der den Schülern die Fragwürdigkeit von Zeugenaussagen demonstriert. Durch solche Berichte wird der Schüler zum Mitmachen angeregt und dem Lehrer werden Unterrichtsvorschläge angeboten. Überhaupt gibt es eine große Anzahl von Informationen, die "informell" in Form von "Kleingedrucktem" gegeben werden. Sie lockern das Schulbuch auf und erleichtern das Lernen und motivieren den Schüler, aus eigenem Interesse weiterzulesen.
Am Schluß des Buches werden dem Leser einige Bücher zum Weiterstudium empfohlen; Werke von ADLER, Ch. und K.BÜHLER, FREUD, KLAGES, KRETSCHMER, BENZMER, REININGER und SPRANGER werden zu den einzelnen Abschnitten aufgelistet.

Zu den Autoren, die eine umfassende Übersicht aus der Forschung auch der letzten Jahre geben, zählen A. MESSER (1928 und 1931) und R. MÜLLER-FREIENFELS (1929). Es wird auf die einschlägige Literatur in diesen Übersichten verwiesen.

Wurde in den bisher besprochenen Büchern der Schüler einbezogen in den Lehrstoff über den Gebrauch der Worte 'wir', 'unser', so wenden sich die Autoren HÄUSSLER und REDL zusätzlich direkt an den Schüler, indem sie ihn anreden oder ihnen Fragen stellen, wie z.B.:

> "Können Sie sich jedoch irgendeinen Benzinmotor so genau vorstellen, daß Sie imstande wären, ihn mit der Treue eines Lichtbildes nachzuzeichnen?" (S. 72)
> oder
> "Stellen Sie sich bitte einen Kreis vor ..."(S. 73)

Der Satzbau ist unkompliziert, und somit wird der Text leichter faßlich, obgleich durchaus Nebensätze erster und zweiter Ordnung verwendet werden.

Die Sprache in diesem Schulbuch ist vorwiegend informativ. Trotzdem bevorzugen die Autoren nicht die reine Wissenschaftssprache, so ist z.B. die Form der persönlichen Anrede u.a. eindeutig ein Indiz für Alltagssprache.

Vereinzelt findet der Leser Metaphern, wie z.B. "sie kann einfach als schwankende Vermutung oder als Zweifel auftreten." (S. 8o)

Es fällt weiter auf, daß einige Ausdrücke ungenau und verschwommen sind: "Um die Gedächtnisverlässigkeit zu prüfen, macht man auch von gewissen psychologischen Methoden Gebrauch" (S. 7o). Ausdrücke wie 'gewisse' oder 'jedenfalls' u.ä. sagen nichts zum konkreten Anliegen aus.

Auch einzelne programmatische Definitionen (BREZINKA 1974) sind im Text zu finden: "Sie haben im Grunde deutlichen Lust- oder Unlustcharakter" (S. 89) oder der Ausdruck:

"Die ersten wirklichen Urteile" (S. 81).
Liest man das Schulbuch im Zusammenhang, so entsteht trotz der oben angeführten Beispiele durchaus der Eindruck, daß die Autoren um eine faßliche Sprache bemüht waren, daß sie jedoch nicht immer die dafür notwendige Klarheit und Genauigkeit im Ausdruck erreicht haben.

Die Frage, worin der inhaltliche Unterschied zwischen den Lehrbehelfen von JERUSALEM und HÄUSSLER/REDL bezogen auf den sehr unterschiedlichen Umfang beider Bücher liegt, soll an dieser Stelle gestellt werden.

Tabelle : 3 Inhaltsgliederung der Bücher von JERUSALEM und HÄUSSLER/REDL

Lehrstoff	JERUSALEM	HÄUSSLER/REDL	Differenz
Einleitung	34 S.	1o S.	./. 24 S.
Empf., Wahrnehmung	36 S.	39 S.	+ 3 S.
Vorstellung	34 S.	21 S.	./. 13 S.
Denken, Sprache	46 S.	15 S.	./. 31 S.
Fühlen	35 S.	15 S.	./. 2o S.
Wollen	22 S.	13 S.	./. 9 S.
Anhang	7 S.	5 S.	./. 2 S.
Unbewußtes		13 S.	+ 13 S.
Seelische Ganzheit		11 S.	+ 11 S.
Entwicklung		5 S.	+ 5 S.
	214 S.	147 S.	./. 67 S.

Aus der obigen Tabelle geht hervor, daß eine etwa 31%ige Kürzung zum Schulbuch von HÄUSSLER/REDL erfolgt.
Die Kürzung in der Einleitung ist zum größten Teil auf die sehr knappe Darstellung des Nervensystems und Gehirns bei HÄUSSLER/REDL zurückzuführen. Gegenstand, Aufgabe, Methoden und Hilfsquellen der Psychologie erfahren ebenfalls eine Kürzung.
So spricht z.B. JERUSALEM (1922) auf 6 Seiten über Beobachtung, Analyse und Experiment. HÄUSSLER/REDL (1933) fassen die Fakten über Beobachtung, Experiment und Statistik auf gut einer Seite zusammen. Die Reduzierung zum Lehrstoff Vorstellen kommt ebenfalls aufgrund der geraffteren Sprache zustande, so hat JERUSALEM ein um 9 Seiten längeres Assoziationskonzept. Dabei spricht JERUSALEM von zwei, HÄUSSLER/REDL von einem Assoziationsgesetz.
Die größte Differenz ist jedoch beim Kapitel Denken und Sprache zu notieren. Das hat u.a. den Grund, daß bei JERUSALEM noch die "Logik" anteilig enthalten ist. Um weitere 2o Seiten wird das Kapitel vom "Fühlen" verkürzt. Hier finden sich u.a. Lehrstoffanteile aus der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Ebenso verhält es sich mit dem größeren Umfang im Kapitel "Wollen". JERUSALEM spricht hier über Selbstbewußtsein, über Persönlichkeit und Individualität. Sozialpsychologie und Persönlichkeitspsychologie lernt der Schüler im Kapitel von den seelischen Ganzheiten bei HÄUSSLER/REDL. Ausgeklammert haben die Autoren auch die Entwicklungs- und Tiefenpsychologie sowie die Pädagogik. Selbstverständlich werden diese Fächer nur gestreift, ihren heutigen Umfang erhalten sie erst später.

5.5. Geschichtliche Einordnung

Gemessen an der Fülle von Wissenschaftlern, die bei HEHLMANN (1963) oder PONGRATZ (1967) oder WERTHEIMER (197o) bis zum Jahre 1933 aufgelistet werden, geben die Autoren HÄUSSLER/REDL nur einen verschwindend geringen Teil an. An etablierten Physiologen und Psychologen führen die Autoren auf: EBBINGHAUS (1879), PURKINJE (1824), HERING (1872), v. KRIES (1894), HELMHOLTZ (185o), LOCKE (189o), MÜLLER (1879), WEBER (1834), FECHNER (185o) und WUNDT (1858).

Eine Reihe von Autoren des neuen Jahrhunderts werden eingeführt: BÜHLER (1929), PAWLOW (19o3), KRETSCHMER (1924), COUÉ (1913), Ch. BÜHLER (1928), BLEULER (1925), MÜLLER-FREIENFELS (1929), ADLER (1929), DRIESCH (1929), FREUD (193o), KLAGES (1926) und SPRANGER (1922).

Diese Aufzählung zeigt deutlich, wie die Autoren um Aktualität bemüht waren; dabei haben sie allerdings auf nur wenige - nämlich 22 Wissenschaftler - zurückgegriffen. Einschränkend muß auch gesagt werden, daß die Autoren, die HÄUSSLER/REDL fürs Weiterstudium vorschlugen, und auf deren übergreifende Bücher sie hinwiesen, heute nicht mehr so häufig erwähnt werden: MESSER und MÜLLER-FREIENFELS. Beide sind bei PONGRATZ (1967) nur kurz erwähnt, MESSER (1906) als "bedeutender Psychologe", MÜLLER-FREIENFELS (1929) nur im Literaturverzeichnis. Im Text des vorliegenden Schulbuches selbst werden nur wenige Autoren wie KRETSCHMER (1924), BLEULER (1925) und FREUD (um 19oo) aus dem 2o. Jahrhundert genannt. Es fehlen - auch das sollte betont werden - die amerikanischen Autoren wie TOLMAN (1923), HALL (193o) oder SKINNER (1931).

Vom Schulbuch JERUSALEMs zu dem von HÄUSSLER/REDL hat sich

die "Vermittlungszeit" neuer Theorien und Theoretiken offensichtlich auf wenige Jahre verkürzt. Dabei sind die Jahreszahlen aus dem Schulbuch selbst entnommen, soweit sie angegeben sind.

Dieses Schulbuch wurde in die Analyse genommen, weil sich das Buch von anderen u.U. unterscheiden könnte, und zwar in bezug auf nationale und nationalistische Tendenzen. Solche Zeichen einer geschichtlichen Veränderung sind zu erwarten in den Kapiteln "Fühlen" und "Masse, Gruppe und soziale Ganzheiten".

Dazu sollen die Aussagen in den Schulbüchern von JERUSALEM (1922), HÄUSSLER/REDL (1933) und HÄUSSLER/NOWOTNY (1949) verglichen werden.

Bei JERUSALEM (1922) werden im § 64 die "patriotischen Gefühle" beschrieben, die sich aus dem Gefühl der Zusammengehörigkeit in Familie, Gemeinwesen und Staat entwikkeln:

> "Wir hassen den Feind, der unser Vaterland bedroht, wir lieben den Herrscher, der für dessen Wohl besorgt ist, opferwillig bringen wir Gut und Blut dar, um ihm zu dienen ...
> Wir bezeichnen alle diese Gefühle mit dem Namen Patriotismus und Vaterlandsliebe." (S. 168 f)

Beispiele aus der griechischen und römischen Geschichte belegen den Konflikt zwischen "patriotischen und individuellen Gefühlen". Weiter unten erfolgt ein Hinweis auf Staaten, Parteien und politische Gefühle, die nach JERUSALEM mit den patriotischen Gefühlen und der Vaterlandsliebe identisch sein sollten, es aber offensichtlich nicht sind, wie ebenfalls die Antike belegt, wenn der "Haß zwischen politischen Gegnern oft größer war als der gegen die Feinde des Vaterlandes." Hier spricht der

Autor ganz offensichtlich in der nationalsozialistischen Ideologie, wenn er vom "Herrscher" spricht, dem man "Gut und Blut" zu bringen habe. Allerdings zeigt sich die Tatsache, daß der Erste Weltkrieg die gesellschaftliche Ordnung verändert hat, ebenfalls in der Erwähnung von "politischen Gefühlen" und "Parteien".

Was sagt nun das Schulbuch von HÄUSSLER/REDL aus dem Jahre 1933 über diese Gefühle aus?

> "Von Erde und Heim geht seine (des Menschen, eigene Anmerkung) Liebe auf das Ganze der Heimat, auf das Vaterland über: Heimat- und Vaterlandsliebe (patriotische Gefühle)". (S. 96)

Zum "Nationalgefühl" gehören die "gemeinsamen Gefühlsziele". Familienangehörige, Versippte, Volksgenossen, Gleichsprachige, Bürger eines Staates ... unsere Parteien.
Hier scheint ein Teil der Begiffe der sich anbahnenden nationalistisch-chauvinistischen Bewegung im Schulbuch Eingang gefunden zu haben: "Versippte, Volksgenossen" und "Parteien".
Dem gegenüber stehen die Aussagen im Schulbuch von HÄUSSLER/NOWOTNY aus dem Jahre 1949, der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg.
Wie in den beiden anderen Büchern wird ebenfalls ausgegangen von der Bindung des Menschen an Heimat, an Herrscher und Staat. Als Gefühlsziele werden u.a. genannt: Geschwister, Familienangehörige, Gleichsprachige, Bürger eines Staates ... und die Mitglieder einer Berufsgenossenschaft.

Im Sprachgebrauch wird hier offensichtlich wieder zurückgegriffen auf Formulierungen aus den Jahren von 1922: Herrscher und Staat und Parteien.

Der zweite Themenkreis, in dem Zeichen der Zeitgeschichte zu erwarten sind, umfaßt das Thema der Sozialpsychologie.

Bei JERUSALEM (1922) findet sich nur ein kurzer Hinweis auf die Verpflichtung auf "Erhaltung und Fortentwicklung der sozialen Organisation, d.h. des Staates und dem "sozialen Bewußtsein". (S. 2o7)

Bei HÄUSSLER/REDL (1933) lassen sich wieder Termini der Zeitgeschichte aufzeigen: die feste Beziehung zur Person eines "Führers"(S. 136) oder an deren Stellen ein "gemeinsamer Zielgedanke, die Idee".

> "Dabei entsteht die bindende Idee kaum jemals unabhängig von einer Führerperson, vermag sich aber dann ganz von ihr loszulösen ..." (S. 137).

Bei der Auflistung der soziologischen Einheiten werden Paar, Familien, Körperschaften, Sekten, Kasten, Stände oder Klassen und "Volk und Staat" aufgeführt.

Analog der psychologischen Forschung dieser Zeit ist das Kapitel bei HÄUSSLER/NOWOTNY (1949) umfangreicher und ausführlicher, in seiner Substanz aber nicht abweichend von der Beschreibung bei HÄUSSLER/REDL (1922).

Zusammenfassend zum Thema "nationalistische Tendenzen im Schulbuch HÄUSSLER/REDL" aus dem Jahre 1933 läßt sich sagen, daß zwar einige Termini, die auf den "Ungeist" der Zeit hinweisen /Führer, Nationalgefühl, Versippte, Volksgenossen u.a.), gefunden werden, daß aber im großen und ganzen die Ideologie von Rassismus und Anti-Judentum in diesem Buch noch nicht deutlich oder besonders betont werden.

5.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie

Dem "Unbewußt-Seelischen" ist in diesem Buch erstmalig ein eigene Kapitel gewidmet.
Zum Unbewußten ist der Zugang schwieriger und geschieht über das "Erschließen aus Beobachtungen" (S. 114), ihre Methoden sind erst im Ansatz vorhanden.
Erscheinungsgebiete des Unbewußten sind Traum, Hypnose, Suggestion, "Fehlleistungen" und seelische Störungen. Die Autoren legen die drei bekannten Traumtheorien dar: die physiologische Theorie, die im Traum "eine seelische Antwort auf die Reizung durch Körpervorgänge während des Schlafes sieht", die biologische, die vom "Gedanken der Zweckmäßigkeit des Organischen" ausgeht und die psychologische Traumtheorie, wie sie FREUD aufstellte. Begriffe der Traumzensur, des manifesten Trauminhaltes und des latenten Traumgedankens werden erklärt (S. 118).
Die Hypothese mit ihren drei Erscheinungsstufen und die Suggestion mit dem Hinweis auf ihre Manipulierbarkeit vermittelt der Text. Beispiele verdeutlichen, was mit "Fehlleistungen" (ohne Erwähnung FREUDs) und neurotischen Störungen gemeint ist. In diesem Buch wird der Leser auch erstmalig auf einer Seite informiert über die Therapieform der Psychoanalyse, wie sie von BREUER und FREUD ausgeht. Die Autoren legen auch Wert auf die Diskussion um die Begriffspaare bewußt - unbewußt und bewußt - bewußtlos in Abgrenzung zum verdrängten Bewußtsein.

Die seelischen Krankheiten als Ausdruck des 'Nichtbewußten' werden in dem Kapitel über "seelische Ganzheiten" nur aufgelistet in ihren Erscheinungen wie Neurasthenie,Hysterie, Melancholie, Manie, Paranoia und Schizo-

phrenie (S. 124). Ihre Ursache wird in organischen Schäden gesehen, wie es bei Alkoholpsychosen und der Paralyse deutlich wird.
Wie bei JERUSALEM (1922) fällt die Abkehr von einer Verknüpfung von Typen und seelischen Krankheiten auf.

6. Schulbuch: F. HÄUSSLER/E. NOWOTNY: Einführung in die Psychologie und in die Grundlehre der Logik, Wien 1949

6.1. Entwicklung des Schulbuches

Bei der Zusammenstellung der Schulbücher war es mein Bestreben, auch ein Lehrbuch aus der Nachkriegszeit in die Analyse mit einzubeziehen. Aus meiner Korrespondenz mit Österreich gewann ich den Eindruck, daß dieses Buch noch bis in die 5oer Jahre in den Schulen benutzt wurde, sicherlich aber in einer anderen Auflage.
Die hier vorliegende Ausgabe stellt die 3. Auflage dar. Ein Vorwort der Verfasser gibt es nicht. Da einer der beiden Autoren Prof.Dr.Franz HÄUSSLER ist, der auch als Mitverfasser des Lehrbuches HÄUSSLER/REDL zeichnet, ist zu erwarten, daß das vorliegende Buch in Inhalt und Aufbau nicht wesentlich von dem vorher besprochenen abweicht. Wie weit sich psychologische Erkenntnisse der dazwischenliegenden 16 Jahre in der vorliegenden Ausgabe niedergeschlagen haben, wird zu prüfen sein. Es ist jedoch eher wahrscheinlich, daß man die Erkenntnisse der anglo-amerikanischen Forschung noch nicht hat übernehmen können. Das Buch ist konzipiert als der 1. Teil einer Gesamtlehrhilfe für den philosophischen Einführungsunterricht.
In diesem Teil ist die Grundlehre der Logik mitenthalten im Gegensatz zum Schulbuch von HÄUSSLER/REDL (1933).

6.2. Gegenstandsbeschreibung

Die Einführung des Gegenstandes Psychologie ist im Kern die aus der vorherbesprochenen Ausgabe. Es werden jedoch die seelischen Zusammenhänge näher ausgeführt:

> "Die Psychologie hat die seelischen Erscheinungen in ihren Einzelheiten für sich, ihren Zusammenhängen untereinander und in ihrer engen Verbundenheit mit den Lebensvorgängen überhaupt zu untersuchen, das ist: zu beschreiben und zu erklären; als solche ist sie die Wissenschaft von den Tatsachen und Gesetzen des Seelenlebens." (S. 2)

In dieser Definition klingt m.E. ebenfalls - wie bei JERUSALEM - der Prozeßcharakter an, ein erster Hinweis auf die heutige Definition, die das menschliche Verhalten betont.

6.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 37, S. 379)

Das vorliegende Buch hat 191 Seiten, also 44 Seiten mehr als das Vergleichsbuch von HÄUSSLER/REDL (1933). Die Einleitung macht 7,4 % des Buchinhaltes aus und ist aus der Lehrhilfe von HÄUSSLER/REDL vollinhaltlich übernommen, jedoch hat sich wegen des veränderten Umfanges die Gewichtung innerhalb des Buches verändert.
Der Anteil des Lehrstoffes 'Wahrnehmung' ging von 25,9 % = 38 Seiten, auf 16,2 % = 31 Seiten zurück; der der Vorstellung blieb fast unverändert. Zum Kapitel Denken und Sprache ist das der Logik hinzugekommen. Alle drei Gebiete machen einen Anteil von 2o,4 % des Lehrbuches (Logik - 14,6 %; d.s. 28 Seiten) aus.
Die Erscheinungen des Fühlens nehmen 9,9 % in Anspruch, die des Wollens 6,8 %. Das Kapitel des Unbewußt-Seelischen

ist mit 5,2 % kürzer geworden. Dagegen sind die Abschnitte über die Persönlichkeitspsychologie mit 12,o %, der Sozialpsychologie mit 3,2 % und der Entwicklungspsychologie mit 4,2 % umfangreicher geworden. In absoluten Zahlen ausgedrückt, wird die Persönlichkeitspsychologie auf 23 Seiten dargestellt, d.s. 16 Seiten mehr als in der Ausgabe HÄUSSLER/REDL, der Anteil an Sozialpsychologie blieb ungefähr konstant. Der Anhang ist durch ein Sachregister ebenfalls umfangreicher geworden.

6.4. Methodischer Aufbau des Buches

Die formale Einteilung im Buch in vier große Abschnitte ist ebenfalls aus der Ausgabe HÄUSSLER/REDL übernommen worden.
Sieht man sich das Inhaltsverzeichnis an, so ist es aber optisch besser gegliedert. Die doppelte Benutzung von römischen Ziffern wurde vermieden, indem die Zahl I. bei den Abschnitten ausgeschrieben wurde, also: "Erster Abschnitt". Großbuchstaben, römische Ziffern und Kleinbuchstaben sind in der weiteren Differenzierung verwendet. Eine Unterteilung in arabische Ziffern entfällt, die kleinste Einheit ist nur durch eine Überschrift oder ein Stichwort gekennzeichnet, wie überhaupt jede Einheit eine Überschrift hat. In der Ausgabe HÄUSSLER/REDL (1933) gab es noch kleinere Einheiten, die nur durch ein Stichwort markiert waren.
Im laufenden Text freilich finden sich diese kleinsten Abschnitte wieder, wohl um die einzelnen Themeneinheiten nicht zu unübersichtlich werden zu lassen. Durch einen unterschiedlichen Druck der Überschriften - Fettdruck oder

Normaldruck - erfährt der Schüler, wo er sich in dem System befindet.
Dabei werden die Stichworte dieser kleinsten Einheiten manchmal mit in den Satz einbezogen, und zwar auch unter der Berücksichtigung von Interpunktionsregeln:

"Zur Erklärung der Gefühle,
bzw. ihres Zustandekommens sind eine Reihe von Theorien aufgestellt worden ..." (S. 109) [1)]

Im Gegensatz zu allen bisher besprochenen Büchern, die in gebrochener Schrift (Fraktur) gedruckt sind, ist dieses Buch bereits in dem heute üblichen Antiqua-Schriftendruck hergestellt.
Das Buch enthält nur 28 Abbildungen, die Kürzung geht zu Lasten der anatomischen Darstellungen.
Es fällt auf, daß sich ganze Passagen der beiden Schulbücher gleichen, z.T. werden andere Beispiele und Darstellungen benutzt wie bei der Darstellung des Wellenspektrums (S. 15).
Auf ein Autorenverzeichnis und auf Literaturvorschläge ist ganz verzichtet worden. Zu den im Text erwähnten Wissenschaftlern gibt es keine Zusatzinformationen. Darüber hinaus scheint das System, nachdem HÄUSSLER/NOWOTNY diese Wissenschaftler durch Sperrdruck hervorheben oder nicht, unergründlich. Genau wie in der Schulbuchausgabe von 1933 finden sich 'betonte' und 'nicht betonte' Autoren in engster Nachbarschaft.
Im Anhang hat dieses Buch eine gute Darstellung und Zusammenfassung über die 'Hauptrichtungen und Anwendungsgebiete der Psychologie' (S. 181 ff.). Ausgehend von der naturwissenschaftlichen Psychologie und der Experimentalpsychologie (WUNDT) wird die Entwicklung der Psychologie nachge-

---

1) Diese Eigenart ist auch in der Ausgabe von HÄUSSLER/REDL zu konstatieren.

zeichnet über die Würzburger Schule, die Wiener Schule bis zur Grazer Schule mit v. MEINONG und der Entwicklung zur Gestaltpsychologie hin. Diese geschichtliche Einordnung ist eine sehr gute Ergänzung zum dargebotenen Stoff.

Bei einem genaueren Vergleich beider Bücher finden sich eine Reihe von neuen Erkenntnissen und Theorien, die das Buch aktuell machen. Im folgenden sollen einige dieser Tatsachen aufgelistet werden, ohne daß jedoch Anspruch auf Vollständigkeit dieser Veränderungen erhoben wird.
Das vegetative Nervensystem wird vorgestellt, gleichzeitig sind die Angaben über die Geschwindigkeit, mit der sich Erregung in den Nervenfasern und der Hirnrinde fortbewegt, korrigiert. (S. 1o)
Die Autoren v. EHRENFELS, KÖHLER und WERTHEIMER und ihre Gestaltpsychologie und das Gestaltgesetz werden vorgestellt. (S. 38f)
ROHRACHERs Theorie der speziellen Erregungskonstellationen ist in den Lehrstoff aufgenommen worden.
Forschungsrichtungen und -ergebnisse, die sich in der Zwischenzeit etabliert haben, sind im neuen Buch sprachlich bestimmter aufgeführt. Forscher, die richtungsweisend wurden, werden mit Namen genannt, so bei den Tierversuchen von PAWLOW und bei der Denkpsychologie und ihren geistigen Vätern KÜLPE (1893), MESSER (19o6), ACH (19o5) und BÜHLER (19o7). (S. 63)
BINET und SIMON stellen ihren Intelligenztest vor (S. 99). In diesem Zusammenhang findet der Leser auch die Namen von TERMAN (1937) und STANDFORD (um 1905).
Zur Erklärung der Gefühle bringt das neue Buch folgende Änderung: Im Buch HÄUSSLER/REDL wurden die Gefühle mit biologischer Zweckmäßigkeit erklärt, im neuen Buch stellen die Autoren drei Theorien zur Diskussion, die Gefühls-

theorie von LANGE und JAMES (S. 1o9), den Behaviorismus der Gefühle ins Reiz-Reaktionsschema integriert, und die Triebverstärkungstheorie. Gleichzeitig wurde auch eine neue Einteilung der Gefühle vorgenommen.
Ein längeres Kapitel ist der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit gewidmet mit der Darstellung der Vererbungstheorie, Umwelttheorie, der Reflexologie von PAWLOW und BECHTEREW, dem Behaviorismus und einer Diskussion über Anlage und Umwelt. (S.158 f)
Ebenfalls umfangreicher geworden ist die Typenlehre nach ADLER und KÜNKEL mit einem Hinweis auf die Praxis der Erziehung und die Theorie, Charakterdiagnose, die introspektiven Tests, Aufsatz- und Stilanalyse sowie der Typologien von JUNG und KRETSCHMER.

Die Autoren und Graphologen KLAGES (1926), SAUDECK und PULVER (193o) werden vorgestellt und beschrieben, weiterhin die Aufsatz- und Stilanalyse (bes. WARTEGG-Test, S. 154 f) mit einigen Beispielen.
Sprachlich weicht diese Ausgabe kaum von dem Schulbuch HÄUSSLER/REDL (1933) ab; die Autoren sind aber bemüht um Objektivität; dabei benutzen sie auch Anteile der Umgangssprache da, wo es den Autoren für das Verständnis für den Schüler notwendig erschien. Ein weiterer Grund für "Füllwörter" und Redundanz im Text scheint das Bestreben nach flüssiger Sprache zu sein.
Einige Abschnitte erfahren eine sprachliche Veränderung, eine Veränderung, die den Text verständlicher, möglicherweise auch einfacher, aber dadurch auch einprägsamer werden läßt, wie folgende Beispiele zeigen:

HÄUSSLER/REDL: "Es (das Denken) ist ebenso gegenständlich gerichtet wie das Wahrnehmen und Vorstellen" (S. 79)

HÄUSSLER/NOWOTNY: "Es ist auf dieselben Gegenstände gerichtet wie das Wahrnehmen und Vorstellen." (S. 69)

Im zweiten Beispiel werden ebenfalls kaum andere Worte benutzt, doch Satzumstellung und Einteilung des Abschnittes in zwei Sätze läßt das Gesagte deutlicher werden:

HÄUSSLER/REDL:

"Wirkten schon bei der Raumwahrnehmung, stärker noch bei Gestalt, Bewegung und dem Zeitbewußtsein andere Erlebnisse, vor allem Vorstellungen mit auf die einzelne Wahrnehmung ein und gaben ihr erst ihr eigentümliches Gepräge und Gefüge, so werden die weiteren Aufbaustücke, die wir schon wiederholt genannt haben: Bekanntheit, Dinghaftigkeit, Sinn, Existenz und so weiter überhaupt erst durch sie möglich." (S. 47)

HÄUSSLER/NOWOTNY:

"Wie bei der Raumwahrnehmung und beim Zeitbewußtsein, so wirken bei Bewegung und Gestalt Erinnerungen mit auf die einzelne Wahrnehmung und geben ihr erst das eigentümliche Gepräge und Gefüge. Auch die weiteren Gefügebestimmungen der Wahrnehmung: Bekanntheit, Dinghaftigkeit, Sinn, Existenz usw. werden nur durch das Miteinander und Ineinander vieler Erlebnisse möglich." (S. 41)

Einige neue Passagen lassen jedoch den Willen zu eindeutiger Sprache und präzisen Ausdrücken erkennen:

"So nehmen wir es längst als selbstverständlich, in den Bildnissen bedeutsamer Menschen wichtige Zeugnisse ihrer Persönlichkeit zu sehen, und zwar nicht nur in dem beweglichen Ausdruck ihrer Züge und Gesten, ... sondern ebensosehr in ihrer festen Körper- und Gesichtsform". (S. 152)

Oder:

"Die einzelnen Dispositionen eines Charakters stehen zueinander aber auch in einem bestimmten Ordnungsverhältnis. Es besteht eine gewisse Über- und Unterordnung der Einzelzüge, wobei ihr 'Stellenwert' und Sinn nur vom Ganzen her zu begreifen ist .... Für diese Anordnung, das Verhältnis der einzelnen Eigenschaften zueinander, hat sich der Ausdruck Struktur (Gefüge) des Charakters eingebürgert." (S. 15o)

Aber auch in diesen neuen Passagen finden sich immer noch eine Reihe von Sätzen und Ausdrücken, die den Text redundant erscheinen lassen:

> "Nun bezieht die Verhaltensbeobachtung, wie sie allgemein geübt wird, freilich schon eine Voraussetzung mit ein, nämlich daß sich in den Äußerungen das, was im Menschen 'drinnen' ist, ausdrückt ..." (S. 163)

Diese wenigen Beispiele zeigen das Bemühen der Autoren auf, nicht nur Wissensstoff des Faches Psychologie darzubieten, sondern auch zu versuchen, sicher zu stellen, daß dieser Stoff für den Schüler auch erlernbar ist. Wie sehr dieses Unterfangen noch bei LINDNER (1867) mißlang, hat die Betrachtung an dieser Stelle (s.S. 110 f d. A.) gezeigt.

6.5. Geschichtliche Einordnung

Dieses Schulbuch von HÄUSSLER/NOWOTNY ist im Jahre 1949 in den Unterricht an österreichischen Gymnasien gekommen, zu einer Zeit, in der es in den Jahren zwischen 1939 und 1945 aufgrund der Annexion Österreichs durch Deutschland seit dem Jahre 1938 keinen Propädeutikunterricht in den Schulen gab. Leider war es nicht möglich, die erste Auflage dieses Schulbuches zu bekommen, so liegt für die Analyse nur die 3. Auflage vor, die nach den Worten der Autoren "auf Grund der neuen Lehrpläne bearbeitet" worden ist. Zum Vergleich steht die vorher besprochene Ausgabe von HÄUSSLER/REDL von 1933 zur Verfügung.
Über einige der inhaltlichen Neuigkeiten und Veränderungen ist bereits berichtet worden. Die Frage stellt sich hier nur noch, wie groß ist die Zeitspanne zwischen dem Erscheinen von neuen Forschungsergebnissen und ihrer Aufnahme

in den Lehrtext.

Bei den Autoren LANGE und JAMES, die ihre Theorie bereits 1884 und 1885 publizierten und von denen bereits 1887 eine Übersetzung vorlag (HEHLMANN 1963, 448), ist diese Zeitspanne erheblich lang. Das gleiche gilt für PAWLOW (19o3), der bereits 19o3 seinen ersten Bericht über den Speichelreflex bei Hunden veröffentlichte. Selbst der Österreicher ROHRACHER kommt recht spät in die Annalen eines Schulbuches, obgleich sein Buch 'Persönlichkeit und Schicksal' im Jahre 1926 herauskommt (HEHLMANN 1962, 451). TERMAN (1937), KUNKEL (1928), PHALER (1932), JAENSCH (1928/1938), SIMMEL (192o) und SPRANGER (1913) scheinen zu den aktuellsten Autoren zu gehören.
Es sind also nur sehr wenige Forscher, die ihre Publikationen nach 193o veröffentlicht haben. Diese Ausgabe eines Psychologie-Lehrbuches kann den Anforderungen der Aktualität nicht gerecht werden. Sicherlich muß bei dieser Beurteilung auf die historischen Gegebenheiten hingewiesen werden.

6.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie

Auch zum Thema Unbewußtes, Psychoanalyse und Psychotherapie sind alle Aussagen von HÄUSSLER/REDL (1922) übernommen worden. Neue Erkenntnisse, Forschungen oder Weiterentwicklungen werden nicht diskutiert. Lediglich die Aussagen zur Hypnose werden eingeschränkt und ihre Manipulierbarkeit und 'Gefährlichkeit' relativiert, indem auch die Grenzen der Hypnose aufgezeigt werden.

7. Schulbuch: E. NOWOTNY, Psychologie, Einführung und Übersicht, Wien 1972, 3. Auflage 1973, unveränderter Nachdruck

Für dieses Buch zeichnet der Autor NOWOTNY allein verantwortlich. Daß auch diese Ausgabe mit in die Analyse genommen wird, ist der weiten Verbreitung des Buches zuzuschreiben. Es ist allerdings zu erwarten, daß eine Reihe von Elementen aus der Ausgabe HÄUSSLER/NOWOTNY (1949) sich auch in diesem Buch wiederfindet.

7.1. Entwicklung des Schulbuches

Dieses Buch wird als die 3. Auflage 1972, und zwar als unveränderter Nachdruck 1973 ausgewiesen. Es liegt kein Hinweis vor, ob diese 3. Auflage gegenüber der 2. verbessert oder verändert wurde. Ein Vorwort hat dieses Lehrbuch nicht.

7.2. Gegenstandsbeschreibung

Diese Gegenstandsbeschreibung unterscheidet sich nicht von der der vorherigen Schulbücher. Die Psychologie wird definiert als "die Wissenschaft von den Tatsachen und Gesetzen des Seelenlebens" (S. 2). Ebenso ist die Aufgabenbeschreibung dem Leser geläufig. Allerdings findet sich später im Text die Erklärung dessen, was es heißt, "Grundformen, Zusammenhänge und Gesetze seelischer Erscheinungen festzustellen und zu erforschen": die Psychologie klassifiziert und differenziert die einzelnen seelischen Phänomene, untersucht ihre Entstehungsbedingungen und die Entwicklung seelischer Zustände und Vorgänge. (S. 14)

7.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen
(Tab. 38, S. 380)

Das Buch ist um 78 Seiten, d.s. fast 41 %, umfangreicher geworden und hat eine neue Stoffverteilung erfahren. Die neue Einteilung stellt den Menschen, das "Ich" in den Mittelpunkt aller anderen psychologischen Zusammenhänge, so werden einige Lehrstoffe in neuem Kontext geboten.
Die vier Kapitel dieses Buches informieren über das 'Ich und die Welt' mit 49,4 %. Dieses Kapitel ist unterteilt in "Begegnung mit der Wirklichkeit" (19,3 %), weiter unterteilt in Empfindungen und Wahrnehmungen (13,4 %) und Vorstellungen (5,9 %), in "Reaktionen auf die Wirklichkeit" mit Fühlen (7,1 %) und Erscheinungen des Handelns (8,9 %) und "Bewältigung der Wirklichkeit" mit Lernen (4,8 %) und Denken (9,3 %).

- Die Welt des Unbewußten nimmt einen Anteil von 6,3 % des Buches ein,
- das Ich als seelische Ganzheit entspricht der heutigen Persönlichkeitspsychologie (12,6 %) und
- das Ich und die Mitmenschen gibt Lehrstoff zur Sozialpsychologie (19,3 %) an.

Ein Vergleich zu den bereits besprochenen Büchern zeigt, daß besonders der Anteil von Persönlichkeits- und Sozialpsychologie deutlich gestiegen ist, der Anteil an Wahrnehmung und Vorstellung ging merklich zurück zugunsten einer aktuelleren Forschung. (26,7% zu 19,3 %) Dies entspricht auch der Entwicklung der Psychologie als Wissenschaft.
Der Unterrichtsanteil zum "Fühlen" und "Wollen" hat sich fast nicht verändert.

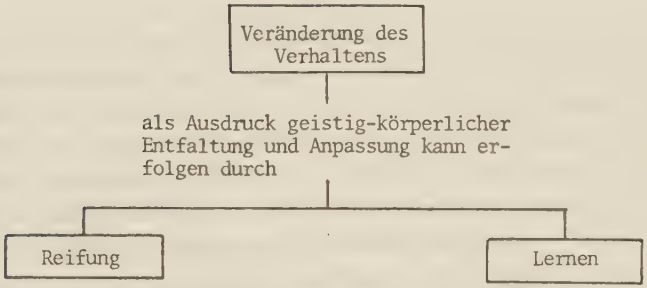
7.4. Methodischer Aufbau des Buches

Die Einteilung des Buches erfolgt in Abschnitten, Unterabschnitten mit römischer Numerierung sowie einzelnen Kapiteln und Unterkapiteln. Die beiden letzteren werden in keiner Weise gekennzeichnet, sie haben lediglich eine Überschrift, ein Stichwort. Das sieht dann beispielsweise so aus:

Erster Abschnitt: Das Ich und die Welt
I. Begegnungen mit der Wirklichkeit
- Empfindungen und Wahrnehmungen
- Der Sehsinn
- allgemein zu den Empfindungen usw.

Die einzelnen Kapitel werden im Inhaltsverzeichnis daher strukturiert durch unterschiedliche Schrifttypen. Trotzdem wird durch das Fehlen einer numerischen Kennzeichnung das Buch für den Schüler unübersichtlich. Diese Unübersichtlichkeit wird größtenteils wettgemacht durch sehr gute, diagrammartige Zusammenfassungen am Ende eines jeden Unterkapitels. Sie stellen den durchgenommenen Stoff in einen größeren Zusammenhang. Der Schüler hat eine Orientierungshilfe und kann sich anhand dieser Übersichten für die Prüfung vorbereiten.
Als Beispiel für solch eine Zusammenfassung sei diese zum Thema

"Veränderung des Verhaltens" (S. 123) hier eingefügt.



Im Text verstreut findet sich das "Kleingedruckte", in dem der Lehrstoff an Beispielen erläutert und dem Schüler zusätzliche Informationen gegeben werden.
Zu Beginn des Buches wird in das Fach eingeführt über ein Beispiel des Alltags, und zwar wird auf ein einfaches Erlebnis zu den Grundarten seelischen Erlebens hingewiesen: "Ich nehme dieses Buch, mein Psychologiebuch, und beginne darin zu lesen."(S. 5) Dieses Einführungsbeispiel findet sich schon in den Schulbuchausgaben HÄUSSLER/REDL (1933) und HÄUSSLER/NOWOTNY (1949) und zieht sich auch hier durch das gesamte Buch.
Auch die methodischen Mittel zur Motivationsstärkung und zur Faßlichkeit des Stoffes wie alltägliche Beispiele, Einbeziehung der Schüler über Anrede und Gebrauch der 1. Person Plural, sparsamer Gebrauch der Fremdwörter und ihre

Übersetzung sind dem Leser ebenfalls aus den vorher analysierten Büchern bekannt. Das gleiche gilt auch für die Verwendung des Sperrdrucks für Worte und Begriffe, die betont werden oder für den Schüler auffindbar sein sollen. Bei der angegebenen Literatur im Text fehlen auch wieder jegliche zusätzliche Angaben. Durch die neue Einteilung im Buch werden einige Themen im neuen Kontext geboten.

Insgesamt gesehen hat auch dieses Buch noch eine Reihe von Sätzen und Passagen, die mit dem vorher besprochenen Buch identisch sind. (S. 82, Affekte) Es ist sicher nicht leicht, ein neues Buch mit doch zumindest teilweise altem Inhalt zu schreiben, so hat der Autor seine Eigenheit, das Kapitel-Stichwort grammatisch in einen Satz mit einzubeziehen, übernommen.

Die Betonung von Wissenschaftlern im Text ist auch in diesem Buch nicht systematisiert; m.E. ist willkürlich entschieden worden, wer von den Autoren durch Sperrdruck hervorgehoben wird und wer nicht.

Das Buch hat am Ende ein Register der schematischen Darstellungen und eine Reihe von 23 Literaturvorschlägen zum "Weiterstudium":

Drei Vorschläge für eine grundlegende Einführung (von BÜHLER, HOFSTÄTTER und ROHRACHER) , drei Vorschläge für ein Nachschlagewerk (von MEHLMANN, HOFSTÄTTER und DREWER - FRÖHLICH) sollen das Grundwissen vervollständigen und dem Interessenten weiterhelfen. Daneben werden noch 17 sogenannte "Einzeluntersuchungen" zu den verschiedensten Gebieten angeboten. Bei diesen letzteren hat der Autor nur Taschenbücher aufgenommen, wie er explizit anmerkt. Taschenbücher bieten sich offenbar aus zwei Gründen an, sie sind zum einen in leicht faßlicher Weise geschrieben und zum anderen preislich für den Schüler erschwinglich.

Unter diesen 17 Vorschlägen finden sich eine besonders große Anzahl Literaturen zum psychoanalytischen Bereich. Es werden nämlich vier Bücher von FREUD, je ein Buch von ADLER, JUNG und KEMPER aufgelistet, das sind 41,1 % der gesamten Vorschläge. Vier Bücher (von LORENZ und v. UEXKÜLL) gehören zum Gebiet der Verhaltensforschung. Dieses offensichtliche Übergewicht scheint aus einem patriotischen Gefühl heraus entstanden zu sein, sind doch die meisten der aufgezählten Autoren österreichischer Nationalität, deren Verdienste durch diese Bemerkung aber in keiner Weise geschmälert werden sollen.

An einigen Stellen hat der Autor weniger inhaltliche als ausdrucksmäßige Veränderungen vorgenommen. So geht er offensichtlich davon aus, einige Gedanken ausführlicher darzulegen, z.B. heißt es bei HÄUSSLER/NOWOTNY (1949) am Anfang des Lehrbuches:

> "Das Wunderbarste in der Welt ist das Leben." (S. 1)

Daraus wird im Buch NOWOTNY (1973):

> "Geheimnisvoll und rätselhaft ist das Leben, geheimnisvoll und rätselhaft, so fand aber auch immer der Mensch sich selbst." (S. 1)

Welcher der beiden Zitate eindrucksvoller und aussagekräftiger ist, erscheint mir fast eine Frage des persönlichen Geschmacks zu sein.

Auch bei dem folgenden Beispiel bringt der Autor einen Zusatz, durch den jedoch die Aussage präzisiert wird:

> "Was sind nun aber genauer besehen, die seelischen Erscheinungen?" (S. 2)

Diese Frage wird modifiziert:

> "was sind nun aber die seelischen Erscheinungen, welche Gegenstand der Psychologie bilden?" (S. 3)

Solche sprachlichen Veränderungen sind im Buch häufig zu finden; ob sie immer ein Gewinn für den Leser sind, muß von Fall zu Fall entschieden werden.

7.5. Geschichtliche Einordnung

In dieser Ausgabe des Schulbuches von NOWOTNY (1973) - seit 1949 sind 24 Jahre vergangen - gibt es viele neue Hinweise.
Beim Thema Sehtheorien wird nun der Farbtheorie von YOUNG-HELMHOLTZ (1852) der größte Erklärungswert zugesprochen. Die Vergessenskurve von EBBINGHAUS (1879) und BOREAS (1930) stehen gleichwertig im Text.
Zur Entstehung der Gefühle wird als Erklärung neben der bereits bekannten Gefühlstheorie von JAMES/LANGE (1884/85) die Aktivitätstheorie von ARNOLD und LINDSLEY (1951)[1] neu eingeführt. Die Instinkttheorie von LORENZ (1937) hat in das Schulbuch Eingang gefunden, seine Beschreibung vom Konfliktverhalten, die Begriffe Frustration, Aggression werden erstmalig eingebracht (S. 107). Anlage und Reifen (S. 121) sind neue Aspekte zum Thema Lernen, ebenso die verschiedenen Arten des Lernens, wie Konditionierung, Versuch und Irrtum, Nachahmung, mechanisches und einseitiges Lernen (S. 130). Zum Denken und Problemlösen werden Forscher wie GRAUMANN (1956) und LEWIN (1936) mit der Feldtheorie (S. 135) referiert.
Zur Persönlichkeit und Diagnostik werden Beispiele von projektiven Tests geboten, so Beispiele aus dem WARTEGG-Test (HÄUSSLER/NOWOTNY, S. 165), dem TAT von MURRAY (1935)[2] und dem Rohrschach-Test (1921, S. 206).
Die Aktualität scheint in diesem Buch erheblich größer zu sein, werden doch schon Erkenntnisse aus den 50er und 60er Jahren dem Schüler vorgestellt, wie z.B. die Forschungen von ARNOLD (1957), LINDSLEY (1951; nach HOFSTÄTTER, 1973), GRAUMANN (1956) und TINBERGEN (1956). Hier

---

1) Zit. nach HOFSTÄTTER 1973, 128
2) Zit. nach HOFSTÄTTER 1973, 313

spielt sicher die Tatsache eine Rolle, nach der die Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch die neuen Medien erleichtert worden ist. Auch die Bücher zum Weiterstudium zeigen eine erfreuliche Aktualität: BÜHLER (1962), ROHRACHER (die 7. Auflage stammt von 1960) oder SELG (1966).

7.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie

Die Inhalte des Unbewußten sind unter dem Titel "Die Welt des Unbewußten" allgemein mit denen aus dem Schulbuch HÄUSSLER/NOWOTNY (1949) identisch. Neu ist nur die Festschreibung des Ausdrucks Tiefenpsychologie, definiert als "der Schlüssel zur Erkenntnis vom Wesen des bewußten Seelenlebens" (S. 171) im Sinne von C.G.CARUS (1846). Eine Abbildung zur Darstellung des Schlafes und der Morgen- und Abendtypen zeigt zwar eine Schlafkurve, die Begriffe REM und NREM gibt es aber noch nicht.

8. Schulbuch: E. KONECNY: Psychologie, Lehrbuch der Philosophie, 1. Teil, Wien 1974

8.1. Entwicklung des Schulbuches

Bei diesem Schulbuch handelt es sich um die 2., unveränderte Auflage aus dem Jahre 1974.
In ihrem Vorwort betont die Autorin die recht unterschiedlichen Auffassungen (auch) in der Psychologie (S.1), aber auch in der eigentlichen Gegenstandsbeschreibung. KONECNY ist sich über die Mängel, die solch ein Schulbuch zwangsläufig aufweisen muß, ("vieles konnte nur gestreift werden","jede Auswahl unterliegt auch subjektiven Gesichtspunkten" - S.1) durchaus im klaren. Trotzdem will sie in dem Lehrbuch einen Versuch sehen, "eine möglichst übersichtlich gegliederte straffe Auswahl aus den wichtigsten Gebieten und Theorien zu geben" (Vorwort).
In den "Bemerkungen zum Gebrauch des Buches" findet sich an einer Stelle eine Aussage zum Ziel dieses Lehrbuches:
Das Buch will einen breiten Einblick in den modernen Stand der psychologischen Forschung vermitteln. (S. 1)

8.2. Gegenstandsbeschreibung

Psychologie wird hier definiert als die "Lehre vom menschlichen Erleben und Verhalten" (S. 4). Diese Definition beruht auf einer 'Mittelstellung' von Psychologenmeinungen zwischen der 'subjektiven Psychologie' und dem 'Behaviorismus'.
Die subjektive Psychologie betrachtet als ihren Gegenstand die leib-seelischen Prozesse, die gekennzeichnet sind durch das subjektive Erleben des Menschen. Sie gelten als imma-

teriell und werden nur beschreibbar über das Bewußtsein. Dieser Position gegenüber stehen die amerikanischen Psychologen mit ihrer Gegenstandsbeschreibung. Sie wollen zum Forschungsgegenstand der Psychologie nur das "beobachtbare Verhalten" (behavior) zählen. Danach ist die Psychologie die Lehre vom menschlichen Verhalten.
Für die Autorin gibt es noch eine Position zwischen diesen Auffassungen: "sowohl die extrem behavioristische wie auch die ausschließlich an der Selbstbeobachtung (Introspektion) orientierte Vorgangsweise" (S. 4) ist ihr zu einseitig, da die psychologische Forschung sowohl auf Beobachtung menschlichen Verhaltens als auch auf Introspektion zur wissenschaftlichen Absicherung gestützt werden muß.

8.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 39, S. 381)

Der Anteil des Allgemeinen Teils mit 11,4 % des Buches liegt etwas höher als die Einführungen anderer Schulbücher.
Die Anteile der Persönlichkeitspsychologie mit 13,2 % und der Sozialpsychologie mit 15,3 % entsprechen den Anteilen, die auch in anderen neueren Büchern (NOWOTNY 1973) zu finden sind. Denken und Sprache treten mit 5,3 % deutlich zurück, nimmt man die Schulbehelfe aus den Jahren um die Jahrhundertwende zum Vergleich. Der Anteil der Tiefenpsychologie und Psychopathologie ist im Vergleich zeitgenössischer Bücher mit 14,4 % erstaunlich hoch. Durch ein 'Merkraster' erhöht sich der Anteil des Anhanges auf 8,8 %, d.s. 2o Seiten.

8.4. Methodischer Aufbau des Buches

Das Buch ist gekennzeichnet durch zwei sogenannte 'spezielle Teile'; im ersten Teil werden die einzelnen Gegenstände der Psychologie behandelt, im zweiten werden besondere Richtungen und Unterabteilungen dargestellt, wie z.B. die 'unbewußten Vorgänge', Themen aus der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie sowie die Grenzgebiete der Psychologie.
Die Einteilung des Stoffes zeigt auch eine Ungereimtheit: Das Buch weist 9 große Abschnitte auf, die mit römischen Ziffern durchlaufend gekennzeichnet sind, die Unterkapitel sind nur durch ein Stichwort gekennzeichnet.

Eine weitere Differenzierung geschieht da, wo es nötig ist, über die Numerierung mit arabischen Ziffern. Dazu werden weiter die unterschiedlichsten Schrifttypen verwandt, um die Hierarchie besser zum Ausdruck zu bringen. Im Text ergibt sich so eine gute Strukturierung, im Inhaltsverzeichnis allerdings führt das Nebeneinander von verschiedenen Zahlen- und Schrifttypen zur Unübersichtlichkeit.
Das Buch hat insgesamt 31 Abbildungen. Erklärungen und Zusatzinformationen werden nicht im laufenden Text gegeben, sondern nur in Form von Fußnoten, die aber auch nur sehr sparsam verwendet werden.
Zu Beginn des Buches wird in einigen "Bemerkungen zum Gebrauch des Buches" (S. 1) in wenigen Sätzen über den Inhalt eines jeden Abschnittes informiert. Am Schluß der einzelnen Abschnitte werden Fragen gestellt; sie dienen der Globalorientierung, auch der Kontrolle "über die durch das Durcharbeiten des Buches erworbenen Kenntnisse und in diesem Sinne auch einer Prüfungsvorbereitung". (S. 2)

Gleichzeitig wird zum Thema eines jeden Abschnittes Literatur angegeben mit genauer Quellenangabe. Schüler und Lehrer können sich so, wenn sie es wünschen, umfassend zu den einzelnen Gebieten informieren. Soweit es möglich war, hat die Autorin dabei auf preiswerte und aktuelle Taschenbücher hingewiesen. Wie sie selbst im Vorwort bemerkt, hat sie ihre bleibenden Anregungen von H. ROHRACHER (1926) erhalten und ist durch ihn geprägt worden. Dies zeigt sich besonders in den Literaturvorschlägen deutlich. Die Bücher dieses Autors werden durchgängig im Buch empfohlen.
Zu Beginn eines jeden Kapitels gibt die Autorin eine kurze Übersicht über seinen Inhalt. Hier wird dem Schüler in Form eines "advanced organizers" (AUSUBEL 1974) eine zusätzliche Lernhilfe geboten:

> "Wer sich über die Anliegen des Buches rasch orientieren möchte, ohne vorerst ins Detail zu gehen, soll zuerst die Einleitungen zu den einzelnen Abschnitten durchlesen." (S. 2)

Es gibt noch eine weitere Möglichkeit für den Schüler, den gelernten Stoff zu überprüfen, d.s. die sogenannten 'Merkraster' am Ende des Buches. Durch sie soll in komprimierter Form eine Übersicht "über Inhalte, Zusammenhang und Struktur eines jeden Abschnittes" (S. 2) geboten werden. Ein umfangreiches Sachregister komplettiert das Buch, mit dem der Schüler ein Instrumentarium an die Hand bekommt, psychologische Sachverhalte und Termini schnell und sicher zu finden.
Wichtige Begriffe und Autoren werden im Text durch einen anderen Schrifttyp hervorgehoben, damit eine bessere Übersicht entsteht. Dabei ist es bedauerlich, daß sich nur wenige Literaturhinweise im laufenden Text finden; so wird z.B. über das Appetenzverhalten geschrieben, ohne LORENZ oder TINBERGEN zu erwähnen.

Andererseits hat der Text erfreulich viele Beispiele, besonders aus dem Alltag der Schüler.

Die Nähe zur Philosophie drückt sich auch in dieser Ausgabe noch in der Diskussion des Leib-Seele-Problems aus. In ihrer Behandlung zeigt sich jedoch auch die Einordnung der Psychologie und ihrer Lehrinhalte in das Wissenschaftsverständnis unserer Zeit:

1. Das Leib-Seele-Problem wird auf einer Seite, d.s. o,4 % des Lehrstoffes, abgehandelt.
2. Das Problem zentriert sich auf die Frage nach dem Verhältnis von seelischem Erleben zur Körperlichkeit des Menschen.

Die Autorin gibt eine kurze Darstellung der herrschenden philosophischen Auffassungen, wie der dualistischen Auffassung auf der einen Seite mit ihrem Vertreter LEIBNIZ (1646-1716), mit der Theorie des psychophysischen Parallelismus und DESCARTES (1596-165o) mit der Theorie von der psycho-physischen Wechselwirkung, sowie der monistischen Lehre mit Spiritualismus und Materialismus, der Identitätstheorie von SPINOZA (1632-1677) und den Überlegungen zur Psychosomatik.

Für die Psychologie als empirische Wissenschaft gehe die Fragestellung nach dem Wesen der Seele jedoch über ihren Bereich hinaus, darin ist die Autorin sich mit anderen Verfassern von Schulbüchern (HÄUSSLER/REDL 1933) einig.

Das Leib-Seele-Problem ist und bleibt eine Fragestellung der Philosophie. Die Psychologie und ihre Lehrinhalte werden jedoch in das Wissensverständnis unserer Zeit gestellt.

Im Aufbau und in der Anlage des Textes hat sich die Autorin von der Faßlichkeit leiten lassen (Gebrauch von 'wir' und 'uns', Fragen an den Schüler usw.), wie aber steht es mit dem Sprachstil? Der Text ist klar und ohne Schlagworte

und ohne jeden emotiven Charakter. Ein Beispiel mag die Behauptung belegen: Zum Begriff "Gefühle" ist folgendes zu lesen:

> "Gefühle unterscheiden sich ja in verschiedener Hinsicht von anderen psychischen Erscheinungen. Sie sind nicht mehr oder weniger isolierte Vorgänge, wie dies z.B. bei dem Einprägen eines Lernstoffes, beim Wahrnehmen oder der Erinnerung der Fall ist, sondern sie breiten sich über das ganze Bewußtsein aus - sie besitzen eine 'bewußtseinserfüllende Breite'. Die Gefühle treten, ebenso wie triebhafte Drangerlebnisse, ohne bewußtes Zutun ins Bewußtsein, sie entstehen autogen." (S. 99)

Ein Beispiel aus dem Schulbuch von JERUSALEM soll den Unterschied zu emotiver Sprache demonstrieren:

> "Auf die einstürmenden Einflüsse der Umgebung reagiert die Seele zuerst und zunächst mit einem Gefühl, das wegen seines chaotischen, noch ganz und gar nicht differenzierten Charakters von uns als 'dunkles Lebensgefühl' bezeichnet wurde." (JERUSALEM 1922, 153)

In dieser Art lassen sich noch eine Reihe von Vergleichen anstellen. Hier nur noch die Beschreibung von Affekten, wie sie KONECNY (1974) vornimmt:

> "Man spricht (also) von einem Affekt im eigentlichen Sinne dann, wenn ein Gefühl zu einer solchen Stärke anwächst, daß das Auftreten der Erregung und ihrer körperlichen Begleitvorgänge subjektiv spürbar wird." (S. 1o2)

Einige Ausdrücke besitzen zudem Vergleichscharakter, sie sind aber im Text dann auch schon durch Anführungsstriche gekennzeichnet, wie z.B. "... daß Affekte eine 'ansteckende' Wirkung haben" ...(S. 134) oder ...

> "Deshalb kann man einem Menschen auch nicht suggerieren, was ihm völlig fremd ist und wozu er überhaupt keine Neigung hat, sondern nur das, was 'in ihm schon schlummert'." (S. 135)

Diese Metaphern sind jedoch sehr selten, so daß sie den einheitlich wissenschaftlich, klaren und objektiven Sprach-

stil nicht verwässern.
Ich bin der Ansicht, daß hier in diesem Schulbuch sprachlich Gutes geleistet wurde, eine eindeutige Sprache ohne allzu viel Fremdworte. Dabei wird aber an Stellen, an denen es der Faßlichkeit wegen notwendig ist, nicht auf Beispiele verzichtet. Durch den Gebrauch des Personalpronomens wird aber der reine Wissenschaftscharakter mit der Gefahr von Unverständlichkeit vermieden.
Bei der Analyse dieser Schulbücher sind einzelne Wertungen nicht zu umgehen. Dabei bin ich mir bewußt, daß dies in der rein theoretischen Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Schulbuch geschieht. Eine gewisse Subjektivität, die sich allein schon ausdrückt in der Auswahl, was gewertet wird, läßt sich auch nicht immer vermeiden.
Daß es auch andere Meinungen von Seiten der Praktiker gibt, zeigt ein Schreiben von einem Gymnasium in Tirol.
Hier heißt es zu diesem Schulbuch von E. KONECNY:

> "Die Kollegen sind aber damit nur z.T. zufrieden. Die Einteilung gemäß der alten Rohracher Schule wird mit Recht kritisiert, manche Einseitigkeit (vgl. Überbetonung von Ebbinghaus) angeprangert und vor allem werden die neueren Erforschungsergebnisse vermißt." 1)

8.5. Geschichtliche Einordnung

Das Buch von KONECNY (1974) ist gekennzeichnet durch eine Fülle von neuen Erkenntnissen und Theorien. So ist es unmöglich, alle Forscher und ihre Werke aufzuzählen, die sowohl neu als auch im Buch Erwähnung finden. Die Autorin verweist auf Literatur, die vorwiegend in den 6oer Jahren in erster oder nachfolgender Auflage erschienen

---

1) Persönliches Schreiben vom 6.12.1979

sind: LORENZ (1966), MEILI (1968), GRAUMANN (1956), HOFSTÄTTER (1966), HÖRMANN (1969), VÖLKL (1966) und andere. Doch auch schon Literatur aus den Jahren 197o-1972 wird dem Schüler in großer Zahl angeboten: BLÜSCHL (1972), FOPPA (1972), ROTH (1972), ERIKSON (197o), LEWITT (1971), SELG (1971), DENKER (1971), KÖNIG (197o) u.a.m.
In der Sozialpsychologie werden die Versuche von SHERIF (1948) und ASCH (1946) aufgezeigt und diskutiert.
Autorenauswahl und Stoffangebot lassen ein ganz anderes Schulbuch entstehen als das von NOWOTNY (1973).
Hier ist also zumindest teilweise eine 'Vermittlungszeit' von drei Jahren zu konstatieren.

8.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie

Dem Thema wird auch von der Autorin ein eigenes Kapitel gewidmet. Ausgehend von dem Begriff des "Bewußtseins" wird über die Erklärung des "Mitbewußten", das "Vorbewußte" und "Unbewußte" definiert und der Theorie FREUDs zugeordnet, besonders das 'vergessene' Unbewußte und das 'verdrängte' Unbewußte. Von C.G. JUNG wird das 'persönliche' und 'kollektive' Unbewußte eingebracht.
Die FREUDsche Theorie von den Schichten der Persönlichkeit wird dem Schüler in Aufbau und Funktion erklärt. Das Triebmodell mit den Stufen der Triebentwicklung nimmt mit vier Seiten einen breiten Raum ein.
Aber auch die Leistungen des Unbewußten, nämlich die positiven Leistungen und die Fehlleistungen werden ausführlich besprochen. Auf die positiven Leistungen wird erstmalig bei KONECNY hingewiesen. Dazu zählen die "Anpassung an die Realität" und die "Bewältigung der Aufgaben" (S. 119) und

die Vermeidung von Gefahr. Diese Leistungen werden jedoch oft auf Kosten der Gesundheit erbracht, das führt geradlinig zur Ausbildung einer 'Neurose'.
Die Fehlleistungen werden anhand der bekannten Beispiele dargelegt, wie FREUD sie in seiner Studie "Zur Psychopathologie des Alltagslebens" (1954) gesammelt hat.
ADLER und FREUD kommen zu Wort in der Neurosenlehre. Die wichtigsten Abwehrmechanismen wie Konversion, Verschiebung, Regression, Außenprojektion u.a. werden erklärt.
Die Psychiatrie findet Erwähnung in wenigen Sätzen in der Beschreibung der Psychosen, deren Ursache die Autorin in organischer Störung und Disposition sieht. Die geläufigsten Psychosen wie Schizophrenie, Paranoia, Manie und Depression als Geisteskrankheiten stehen den Psychosen gegenüber, die durch Altersabbau oder Arteriosklerose oder durch Alkoholmißbrauch erst im Laufe des Lebens auftreten.
Die Psychotherapie als Behandlungsmethode erhält ihren Stellenwert. Zu den Traumtheorien zählt KONECNY die physiologische, biologische und psychoanalytische Theorie (S.127).
In der Ausgabe dieses Schulbuches wird auch erstmalig etwas gesagt über die Weiterentwicklung der Tiefenpsychologie (S. 129) mit Individualpsychologie von ADLER, der analytischen Psychologie von C.G. JUNG, der 'Neopsychoanalyse' nach HORNEY, der 'Daseinspsychologie' von BINSWANGER und der 'Existenzanalyse' von V.E.FRANKL.
Die Hypnose wird von der Autorin am Beispiel der Werbung gezeigt, neu sind die medizinischen Methoden der Suggestivbehandlung mit der Unterscheidung in indirekter Suggestionsbehandlung von der direkten. Zu letzteren gehören die Autosuggestion nach COUÉ (1924), das Autogene Training nach H.J. SCHULTZ und die Suggestion in Hypnose.
Wie auch schon bei NOWOTNY (1973) wird versucht, die Grenzen und Auswirkungen der Hypnose zu relativieren: Unmögliches kann man nicht suggerieren.

9. Schulbuch: E. NOWOTNY: Psychologie, Wien 1979

9.1. Entwicklung des Schulbuches

Der Untertitel dieses Schulbuches zeigt, daß NOWOTNY hier ein ganz neues Buch schaffen wollte: "Einführung, Übersicht, Arbeitsvorschläge". Folgerichtig wird es als die 1. Auflage 1979 ausgewiesen.

Der Autor stellt in seiner Einleitung die Psychologie an den Anfang des philosophischen Einführungsunterrichts:

> "Philosophie beschäftigt sich mit Problemen wie Fragen nach der Beschaffenheit der 'Realität', nach den Grenzen unseres Erkenntnisvermögens und der Möglichkeit eines allgemeinverbindlichen Wertsystems. Sie kann an diese Probleme mit wissenschaftlichen Ansprüchen nur herangehen, wenn zuvor Fragen untersucht und nach Möglichkeit beantwortet werden wie solche nach der Art und den Faktoren der Wahrnehmung ... und nach der Willensfreiheit. Ausgangspunkt jeder wissenschaftlichen Philosophie bildet somit die Kenntnis vom Erleben und Verhalten des Menschen." (S. IX)

Damit ist die Frage nach der Emanzipation der Psychologie von der Philosophie formal bei NOWOTNY eindeutig verneint. Die Frage der innerlichen Entfernung in Umfang und Art des Lehrstoffes ist damit jedoch noch nicht beantwortet. Ist die Psychologie auch im größeren Rahmen der Philosophie einzuordnen, so sagt der Autor doch sehr deutlich, daß sie zu ihren Aussagen ausschließlich über Erfahrungen gelangt: "Daher überläßt die Psychologie Aussagen, die sich auf die Seele beziehen, grundsätzlich der Philosophie und der Theologie." (S. 1)

Die Psychologie steht im Mittelpunkt eines Gefüges, in dem sich die Forschungsgebiete anderer Wissenschaften wie Sozial-, Geistes- und Naturwissenschaften mit dem der Psychologie teilweise überschneiden.

9.2. Gegenstandsbeschreibung

An der Gegenstandsbeschreibung zeigt sich grundsätzlich die Veränderung und Aktualisierung, die das Schulbuch im Vergleich zu der Ausgabe von 1973 erfahren hat. Im Schulbuch von 1973 wird die Psychologie als die "Wissenschaft von den Tatsachen und Gesetzen des Seelenlebens" definiert (S. 2), in der neuen Auflage heißt es: "Danach kann die Psychologie aufgefaßt werden als die Wissenschaft vom Erleben und Verhalten des Menschen" (S. 4).
Mit dieser Formulierung gleicht sich der Autor der Definition an, die bereits 1974 von KONECNY vorgestellt wurde, die von der Lehre vom menschlichen Erleben und Verhalten" spricht (KONECNY 1974, 4). Vor seiner Definition hat NOWOTNY versucht, den Untersuchungsbereich der Psychologie und die unterschiedlichen Standpunkte hierzu abzustecken. Erlebnispsychologie und Behaviorismus werden im "Sowohl-als-auch" zusammengeführt zur o.a. Definition. Dies entspricht ebenfalls der Position, die KONECNY (1974) bezogen hat. Zu diesem Abschnitt über den Gegenstandsbereich der Psychologie gehört bei NOWOTNY ein Arbeitsvorschlag, nach dem die Schüler Psychologie-Definitionen und -Aussagen von TOMANN (1973 -"Gegenstand der Psychologie ist das Verhalten des Menschen"), FRÖHLICH (1968 -"Psychologie ist die Wissenschaft vom Verhalten und Erleben"), RUCH & ZIMBARDO (1975 -"Psychologie ist die Wissenschaft vom Verhalten der Lebewesen") und DILTHEY (1894 -"Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir") diskutieren und analysieren sollen.
Hier kann der Schüler sich also mit dem Problem des Gegenstandsbereiches der Psychologie ausführlich auseinandersetzen.

9.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 40, S. 382)

Dieses Buch ist mit 316 Seiten das umfangreichste Psychologiebuch dieser Analyse. Dies mag sicher z.T. an der großen Stoffülle und der Expansion, die das Fach erfahren hat, liegen, teilweise hat der Autor dies so beabsichtigt:

> "Das Buch enthält mehr, als in einer bestimmten Klasse erarbeitet, 'durchgenommen' werden kann. Es nimmt Rücksicht auf die verschiedenen Möglichkeiten der Auswahl und der Schwerpunktbildung." (S. IX)

Die Einführung beträgt 8,5 % des Buches, d.s. in absoluter Zahl ausgedrückt,27 Seiten.
Wie in fast allen Büchern beinhaltet sie Gegenstandsbeschreibung, Grundbegriffe der Psychologie und ihre organischen Grundlagen. Letztere sind mit 11 Seiten wesentlich umfangreicher als im Buch von NOWOTNY 1973, hinzu kommt eine ausführlichere Darstellung der statistischen 'Verfahrensweisen'. Die Einteilung im Buch ist zumindest verbal wieder geändert worden. Der erste Teil, die Allgemeine Psychologie, nimmt mit Wahrnehmung und Empfindung (1o,1 %), Lernen und Gedächtnis (9,5 %), Denken, Sprache, Sprechen (7,o %), Dynamik des Erlebens (3,8 %), Dynamik des Verhaltens (7,9 %) und Dynamik des Unbewußten (7,o %) fast die Hälfte des gesamten Buches (45,3 %) ein. Die "differentielle Psychologie" (15,5 %) handelt vom Ich als seelische Ganzheit, die Sozialpsychologie (17,1 %) trägt den Untertitel "Das Ich und die Mitmenschen".
Der Anhang ist mit 13,6 %, d.s. 43 Seiten, ebenfalls relativ umfangreich.

9.4. Methodischer Aufbau des Buches

Die Gliederung des Buches hat formal eine bedeutsame Veränderung erfahren. Der Autor hat den Text nach "wissenschaftlichen Regeln" nach dem Dezimalsystem eingeteilt. Der Text wird aufgelockert durch die bereits bekannten diagrammartigen Darstellungen, die nun zur zusätzlichen Verdeutlichung in sogenannte 'Kästchen' gesetzt sind. Inhaltlich sind diese Diagramme klar formuliert und tragen dadurch zum leichteren Lernen bei.
Es gibt auch in dieser Ausgabe das 'Kleingedruckte', diese zusätzlichen Informationen und Versuche, wenngleich in geringerer Anzahl.
Bedeutsame Informationen, Begriffe und jetzt auch alle Wissenschaftler, die im Text erwähnt werden, sind gesperrt gedruckt.
Anstelle einer erneuten zusätzlichen Numerierung für kleine Aufstellungen innerhalb des Textes werden diese Informationen mit einem schwarzen Punkt (●) markiert. Das trägt mit zu einer guten Strukturierung bei.
Das Buch enthält 89 Abbildungen, dabei handelt es sich vorwiegend um schematische Darstellungen von Theorien oder Modellen, sowie von Beispielen aus Tests.
In den laufenden Text eingefügt sind Kennzeichen, die auf Arbeitsvorschläge hinweisen, die im Anhang zusammengefaßt sind: "... da man sich Wissen am besten durch Selbständigkeit aneignet". (S. IX) Diese Arbeitsvorschläge können dem Lehrer bei der Stundengestaltung helfen, sie könnten aber auch Grundlage sein für Gruppenarbeit der Schüler, entweder zur Wiederholung oder auch zum Nachholen bei Ausfall von Stunden.
Eine Reihe von Testaufgaben als Demonstration erhalten

ihre Auflösung ebenfalls am Ende des Buches.
Geblieben ist, wenn auch mit anderem Umfang, die Liste der Bücher zum "Weiterstudium". Hier hat der Autor eine Reihe von Vorschlägen gestrichen und gegen neue, aktuellere ersetzt. Zusätzlich hat sich die Bücherliste um 54 neue Titel erweitert. Es wurde wiederum bei der Auswahl der Bücher auf faßlichen Text und erschwinglichen Preis geachtet. Der Autor empfiehlt in der Einleitung, mit diesem Buch zu arbeiten, zu streichen, zu unterstreichen und eigene Zusätze einzufügen, kurz der Schüler soll sich "aktiv mit der Psychologie auseinandersetzen". (S. IX) Dies wird besonders mit Hinblick auf den großen Umfang des Buches empfohlen. Die in der alten Ausgabe so familiäre Einbeziehung des Schülers über die Anrede und den Gebrauch des "wir" ist der neuen Wissenschaftlichkeit gewichen. "Wir" und "uns" wird an einigen wenigen Stellen noch verwendet, allerdings nicht zielgerichtet und bewußt, wie ich annehme.
Namen- und Sachregister sind getrennt aufgeführt. Dabei sind im Namensverzeichnis "Wissenschaftler, die in Österreich geboren sind oder in Österreich gewirkt haben bzw. wirken", fett gedruckt, z.T. sind die Autoren mit Zeitangabe, in der sie gelebt haben oder wann sie geboren sind, benannt. Warum dies nicht bei allen Wissenschaftlern geschehen ist, leuchtet nicht so ganz ein.
In der Analyse des Schulbuches von NOWOTNY 1973 wurde an zwei Sätzen (S. 157 dieser Arbeit) aufzuzeigen versucht, wie die Sprache in den Schulbüchern nach und nach wissenschaftlicher, informativer, objektiver wird, ohne dabei ihre emotive Funktion ganz zu verlieren. Die ersten Sätze aus diesem Schulbuch lauten:

> "1.1. Gegenstand der Psychologie
> Was versteht man darunter? Womit beschäftigt sie sich, was untersucht sie? Der Name 'Psychologie' bedeutet wörtlich die 'Lehre von der Seele' ..."
> (S. 1)

Vergleicht man diese Einleitung mit dem Satz:

"Das Wunderbarste in der Welt ist das Leben" (HÄUSSLER/NOWOTNY 1949),

so spricht dieses Beispiel eigentlich für sich. Der Trend zur Wissenschaftssprache (BREZINKA 1974) ist unverkennbar.

Für den Schüler ist es angenehm, daß der Satzbau unkompliziert ist und übersichtlich, ohne jedoch "ärmlich" zu wirken.

9.5. Geschichtliche Einordnung

Wie bereits erwähnt, ist das Buch um 47 Seiten stärker als die Ausgabe NOWOTNY 1973. Dies bedeutet erheblich mehr Lehrstoff, der nur z.T. aktuell ist, wie die Darstellung von Autoren wie CHOMSKI (1957, 1965), FRANKL (1969), HÖRMANN (197o) oder TOMANN (195o) zeigt.

Ein Vergleich beider Schulbücher, die von NOWOTNY geschrieben wurden, zeigt im neuen Buch eine Reihe von neuen Informationen. Nur um diese Behauptung zu belegen, seien hier einige Beispiele genannt:

Da erfährt der Leser etwas über die Black-Box, über statistische Verfahren und Begriffe wie Mittelwert, Median und Korrelation, Adaptionsniveau und soziale Einflüsse auf die Wahrnehmungen werden erklärt.

Das Kapitel Lernen vermittelt die Lerntheorie von PAWLOW (1903), THORNDIKE (1898), SKINNER (1931) und ihre Anwendungen. Der Versuch, die Motive einzuteilen, wird den Wissenschaftlern TOMANN(1951), KRECH (1948), ROHRACHER (1926) und MASLOW (1936) zugeschrieben. Zur Persönlichkeitspsychologie werden die Theorien von ADLER (1929), JUNG (1906), EYSENCK (1952) und CATTELL (1949) aufgeführt. Ebenso hat

das Strukturmodell der Intelligenz von GUILFORD (1954) Eingang in das Schulbuch gefunden.

Im Anhang werden fast 9o Bücher zum "Weiterstudium" (S. 3o7) vorgeschlagen. Diese Angaben sind allerdings ohne Erscheinungsjahr, sondern nur unter Aufzählung des Verlages und der Bestellnummer. Soweit ich diesen Angaben nachgehen konnte, werden vorwiegend Bücher (paper-backs) aus den Jahren 195o bis 1977 aufgelistet. Dies entspricht wenigstens z.T. der Forderung nach Aktualität.
Überraschend hoch ist allerdings der Anteil tiefenpsychologischer Bücher, nämlich 23 %. Zu erwarten gewesen wäre - nach Durchsicht des Schulbuches - eine Bevorzugung von sozialpsychologischer und persönlichkeitspsychologischer Literatur.

9.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie

Die Aussagen zum Unbewußten, zur Psychoanalyse und zur Tiefenpsychologie erfahren in diesem Buch eine Fortführung, weniger eine Korrektur des bereits im Katalog aufgenommenen. So wird die FREUDsche Theorie erheblich ausführlicher dargestellt mit der Beschreibung der wichtigsten Abwehrmechanismen (z.B. Kompensation, Rationalisierung, Verschiebung, Regression, Verdrängung u.a.) und der Phasen der Triebentwicklung. Es wird die psychoanalytische Methode FREUDs beschrieben, sowie ihre Weiterentwicklung durch JUNG und ADLER.
Die anthropologische Richtung mit Daseinsanalyse von BINSWANGER und Existenzanalyse von FRANKL schließen das Kapitel des Unbewußten ab.
Die Besprechung der Psychosen und ihre Beschreibung mit

Unterscheidung zwischen paranoiden und affektiven Psychosen erfolgt im gleichen Kapitel.
Auch im Kapitel "Schlaf" wird der Lehrstoff nach den neuesten Kenntnissen aufbereitet: das klassische Schlafmuster mit REM- und NREM-Phase nach HEBB (1967) wird erklärt und die Traumphase dem REM-Schlaf zugeordnet.

1o. Schulbuch: E. KONECNY, Psychologie, Lehrbuch der Philosophie, Teil 1, Wien 1981

10.1. Entwicklung des Schulbuches

Dieses Schulbuch stellt die 5., verbesserte und erweiterte Auflage dar. Das Buch wurde in die Analyse aufgenommen, da es das aktuellste Buch dieser Reihe ist. Gleichzeitig zeigt es eine wesentliche Anpassung an die Bedürfnisse eines modernen Unterrichts.
Die Intention der Autorin, "in einer möglichst gegliederten Form einen repräsentativen Querschnitt über die derzeit vorherrschenden Theorien und Auffassungen zu bieten" (S. 1), ist uns aus ihrer 2. Auflage von 1974 bekannt. In diesem Buch sind "zahlreiche, wertvolle Anregungen", die aufgrund einer Umfrage des Verlages an die Professorenschaft eingingen, sowohl bezüglich des Inhalts als auch der "didaktischen Aufbereitung" verarbeitet worden.
Im Vorwort wird weiter der Wirkungsrahmen des Buches abgesteckt:

> "Ein einführendes Lehrbuch der Psychologie kann selbstverständlich weder das psychologische Universitätsstudium noch eine fachpsychologische Lebenshilfe ersetzen. Es kann lediglich eine Einführung in das Wissensgebiet der Psychologie im Rahmen des Lehrplans geben und erkennen helfen, wann eine Lebenshilfe notwendig ist und die Richtung weisen, wo sie zu finden wäre." (S. 1)

Zwei Dinge sind an diesem Ausspruch relevant:

1. Es wird hier an keiner Stelle explizit ausgesagt, die Psychologie sei in irgendeiner Weise mit der Philosophie verbunden oder gar von ihr abhängig.
2. Es wird aber auch andererseits ganz klar gesagt, daß der Psychologieunterricht "keinesfalls fachpsychologische Lebenshilfe" ersetzen kann.

Wer in der Schule das Fach Psychologie wählt im Glauben oder in der Hoffnung, er könne dadurch eigenen Schwierigkeiten begegnen, der irrt gewaltig. Ziel des Faches Psychologie und damit der vorhandenen Lehrbücher ist es, dem Schüler Fachwissen zu vermitteln, damit er Situationen und Zusammenhänge erkennen lernt.

1o.2. Gegenstandsbeschreibung

Zur Gegenstandsbeschreibung der Psychologie erfährt der Leser nichts, was ihm nicht schon aus der 2. Auflage bekannt wäre. Sie ist ebenso wie die Diskussion über ihren Gegenstand (Behaviorismus vs. Introspektivismus) wortwörtlich beibehalten worden.

1o.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 41, S. 383)

Die Veränderungen zur 2. Auflage hin lassen sich an einigen Punkten aufzeigen.
Das Buch hat mit 46 Seiten um 2o,2 % an Umfang zugenommen. Ein Teil dieser zusätzlichen Informationen, nämlich 4,8 % stellen Erweiterungen in der Einleitung dar. Die psychischen Funktionen wie Empfindung und Wahrnehmung (1O,9 %), Gedächtnis und Lernen (9,1 %) und Denken (6,9 %) machen 26,9 % des gesamten Lehrstoffes aus.
Die psychischen Kräfte bilden einen Anteil von 13,6 % in dieser Auflage, in der von 1974 stellen sie einen Anteil von 1o,5 %. Ein wesentlicher Anteil der Erweiterungen macht die Psychotherapie mit 6,2 % aus. Die Tiefenpsycholo-

gie nimmt 9,5 %, die Persönlichkeitspsychologie 12,4 % und die Sozialpsychologie 12,o % in Anspruch.
Im Anhang fehlen die Merkraster, so daß hier eine Verminderung des Lehrstoffumfanges zu beobachten ist.

1o.4. Methodischer Aufbau des Buches

Das Buch ist in 1o große Abschnitte eingeteilt, und zwar hat die Autorin dem Thema "Die organischen Grundlagen der psychischen Prozesse" einen eigenen Abschnitt gewidmet, zweifellos aus dem Bestreben heraus, dem Leser mehr und auch die neuesten Informationen zum Nervensystem und Gehirn zukommen zu lassen.
So wird z.B. erstmalig hingewiesen auf ein "höchst wichtiges Gangliensystem, das in der Anatomie den Namen 'Hypothalamus' trägt und neben dem libischen System der interessanteste Hirnteil für die Beobachtung psychischer Zusammenhänge ist " (S. 35), auf die Versuche von HESS (1954), OLDS (1954), DELGADO (197o) und ROSVOLD und das corticospinale System. (S. 37f)
Zusätzliche Erklärungen in Form von 'Kleingedrucktem' gibt es wie in der Ausgabe von 1973 nicht, die Fußnoten sind bis auf drei vollständig verschwunden.
Autoren, die im Text genannt werden, werden durch Großschreibung hervorgehoben. Jahreszahlen und andere Informationen fehlen aber.
Die Frage nach Inhalt, Aufbau und Methode des Buches beinhaltet aber auch gleichzeitig die Frage nach der 'Andersartigkeit' dieser Ausgabe. Ist es berechtigt, von einer erweiterten und verbesserten Auflage zu sprechen?
Bei einem Vergleich beider Ausgaben fällt zuerst einmal auf,

daß die Autorin die Gliederung den allgemeinen Gepflogenheiten anderer Schulbücher angepaßt hat: Es gibt eine Einführung, einen allgemeinen Teil und einen speziellen Teil und nicht mehr, wie in der 2. Auflage, einen allgemeinen Teil und die speziellen Teile A und B.
Übereinstimmend sind einige methodische Gegebenheiten:

1. Die Einleitungen am Anfang der einzelnen Abschnitte als Orientierungshilfe,
2. die Fragen am Ende eines jeden Abschnittes, die der Information, der Kontrolle und Prüfungsvorbereitung dienen sollen,
3. das Literaturverzeichnis zur Vertiefung des Wissens, in der neuen Auflage allerdings für alle Abschnitte am Ende des Buches zusammengefaßt und
4. das Sachregister, um wichtige Themenkreise problemlos aufzufinden.

Das 'Merkraster' aus der 2. Auflage entfällt. Die Informationen des Lehrstoffes in abgekürzter Form findet der Leser nun als Zusammenfassung deklariert, am Ende der einzelnen Abschnitte. Sie sind, soweit sie den Ansprüchen der aktuellen Wissenschaft entsprechen, wörtlich übernommen, für neuen Lehrstoff sind sie in gleicher Präzision neu konzipiert. Optisch sind sie in 'Kästcheninformation' aufgemacht und so besonders einprägsam.
Neu in dieser Auflage ist ein 3 1/2 Seiten langes Verzeichnis psychologischer Fachausdrücke, als "eine Übersetzung bzw. kurze Beschreibung von Fremdwörtern" (S. 5), die sich in der Psychologie eingebürgert haben.
Die geistige Nähe zu ROHRACHER ist durch viele Zitate belegt.
Um Beispiele aus neuerer Zeit sind die bildlichen Darstellungen zur Wahrnehmung erweitert worden (SEYMOUR SIMON, Wien 1978).

Viele der in der 2. Auflage dargebotenen Beispiele werden übernommen, ergänzt oder durch neuere, verständlichere ersetzt.
Inhaltlich entspricht diese 5. Auflage dem Stand der Wissenschaft.
So ist das Schulbuch insgesamt umfangreicher geworden. Folgende neuere Theorien, Ansichten und Forschungen sind neu eingeführt:
Zu den Richtungen der Psychologie ist ein kurzer Absatz über die kognitive Psychologie eingefügt worden als Gegenströmung zur mechanistischen Sicht des Behaviorismus. Die humanistische Psychologie wird mit Wissenschaftlern wie BÜHLER, MASLOW, ROGERS, FROMM und FRANKL in ihren Grundzügen erklärt. Über die sensorische Deprivation nach HEBB (S. 49) wird berichtet. Dabei werden, wenn nötig, einzelne Abschnitte umgestellt zugunsten einer größeren Klarheit.
So finden sich Aussagen über die Familienstruktur als erste soziale Gruppe in der 2. Auflage im Anschluß an die Gruppentherapie, in der neuen Auflage jedoch im Kapitel "Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit" innerhalb des Unterabschnitts "Kultur und Familie". (S. 197)
Das Literaturverzeichnis am Ende des Buches ist neu überarbeitet worden. Unter dem Gesichtspunkt der Aktualität sind eine Reihe der Bücher aus der 2. Auflage nicht mehr erwähnt, andere, neuere Werke sind hinzugekommen.
In die Vorschlagliste sind auch jetzt nur Lehrbücher aufgenommen, die als Taschenbuchausgabe vorliegen. Dabei sind Publikationen bis 1980 berücksichtigt. Publikationen von ADLER, BATTEGAY, FREUD, GREY, GREGORY, MOLLER, ULLMANN und WHORF sind aus der 2. Auflage übernommen worden, neuere Autoren wie z.B. ANGERMEYER, FRANKL, GUTMANN, LEGEWIE & EHLERT, MEAD u.a. kommen hinzu. Sicher ist Aktualität ein wichtiger Aspekt, doch es ist bedauerlich, daß dabei Bücher

von BLÜSCHL, FOPPA, GRAUMANN, ROTH, WYGOTSKI, SELG, ERIKSON u.a. der Selektion zum Opfer fallen.

Am Beispiel "Familienstruktur" soll aufgezeigt werden, daß auch eine inhaltliche Anpassung an die moderne Forschung stattgefunden hat:

Über die Familie wird in der 2. Auflage (1974) unter dem Titel "Sozialpsychologische bzw. soziologische Einheiten" (S. 182 ff.) referiert. Ausgehend von den Gruppenstrukturen und gruppenpsychologischen Vorgängen, der Soziometrie, der Rolle in der Gruppe und der Rollendifferenzierung sowie der Gruppentherapie bei ADLER und MORENO wird als Beispiel für die erste soziale Gruppe die Familie angeführt.

Der Mensch wird in die Familie hineingeboren, die auch die erste soziale Gruppe in der Menschheitsentwicklung darstellte. Verhalten einzelner ist abhängig von seinem Streben, in der Familie eine Rolle zu übernehmen. "Im Laufe der Zeit werden meist die zuerst feststehenden Rollen in der Familiengruppe immer mehr beweglich und 'auswechselbar'" (S. 199), wohingegen zu Anfang eine sehr feste Rollenstruktur besteht. Sie kann z.B. führerzentriert sein, d.h. der Vater hat eine Vormachtstellung. Im Laufe ihrer Entwicklung kann die Familienstruktur auf eine "gruppenzentrierte Gruppe" hinweisen, eine Gruppe, die ohne eigentlichen Führer bestehen kann; später übernimmt der Jugendliche immer verantwortungsvollere Rollen, bis er sich ganz aus der Familie löst. Historisch gesehen hat eine fortschreitende Verkleinerung der Gruppe stattgefunden, geht man von früheren Sippen und Familienverbänden aus.

In der 5. Auflage (1981) ist die Darstellung der Familienstruktur unter dem Kapitel "Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit" (S. 195 ff) zu finden.

Über die Darstellung der Sozialisation nach HERRMANN (1976) führt der Lehrstoff zu den Abschnitten "Kultur" und "Familie"

Beschrieben werden sowohl der Familiencharakter als auch die Familienstruktur. Letztere widerspiegelt sowohl die gesellschaftlichen Bedingungen als auch die "Arbeitsbedingungen in den einzelnen sozialen Schichten". (S. 197)
Und hier an dieser Stelle werden die Aussagen über das Rollenverhalten aus der 2. Auflage differenziert, wie es neuerer Forschung entspricht:
Der Unterschied wird einer starren Rollenverteilung mit hierarchischer Ordnung mit dem Vater an der Spitze zugeschrieben, in der Mittelschicht entwickeln sich partnerschaftliche Familienstrukturen. Die einzelnen Rollen werden immer beweglicher, so daß es auch zu einer gruppenzentrierten Gruppe ohne eigentliche Führer kommen kann. Die normale Entwicklung eines Kindes ist gekennzeichnet durch die zunehmend verantwortungsvollere Rollenübernahme bis hin zur Loslösung aus der Familie.
Hier schließen sich die Erkenntnisse über elterliche Erziehungsstile an mit dem autoritären oder "machtorientierten" und dem sozial-integrativen oder liebesorientierten Erziehungsstil an.

An diesen beiden Texten ist gut zu erkennen, wie eine Aussage - die von dem starren Rollenverhalten in der Familie - durch zunehmende Forschung differenziert wird.
Die Autoren, die diese Forschung vorangetrieben haben, wie z.B. DAVIS & HAVIGHURST (1946), MACCOBY & GIBBS (1954) und BRONFENBRENNER (1958) werden im Text noch nicht angegeben.
Wie bereits erwähnt, sind viele Passagen aus der 2. Auflage in die 5. Auflage übertragen worden. So hat sich die Sprache in diesen beiden Büchern eigentlich nicht viel geändert: sie ist sachlich, informativ und objektiv. Es gibt nur selten das verbindende 'Uns' oder 'Wir'. Die Sätze

sind überschaubar und verständlich, obgleich sie durchaus anspruchsvoll sind. Ein Beispiel aus dem Kapitel "Menge, Masse, Gruppe" mag dies verdeutlichen:

> "Im Gegensatz zur Masse sind in einer Gruppe die einzelnen Mitglieder miteinander affektiv und intellektuell verbunden. Während in der Aktion der Masse das Individuum seine Selbständigkeit und seine persönliche Überzeugungen zugunsten des gefühlsmäßigen Antriebes, der die Masse beherrscht (zumindest vorübergehend), aufgibt, findet zwischen den Mitgliedern einer Gruppe zwar auch eine gegenseitige psychische Beeinflussung statt, diese wird aber durch individuelle Kontrollvorgänge reguliert." (S. 23o und S. 184, Ausgabe 1973)

Der Abschnitt findet sich übrigens in beiden Büchern im gleichen Wortlaut.

1o.5. Geschichtliche Einordnung

Dieses Buch ist das jüngste aller Schulbücher und baut auf einer Auflage von 1974 auf. In der Zwischenzeit sind 7 Jahre vergangen, in denen auch die psychologische Forschung einen weiteren Schritt nach vorn getan hat. Wie hat sich diese Auflage nun verändert im Vergleich zum Schulbuch von 1974?

Wie bereits erwähnt, hat sich die Autorenliste verändert, sie ist kürzer geworden unter Berücksichtigung der Werke von 1973-198o. Zu dieser Ergänzung gehören die Wissenschaftler HERRMANN (Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitspsychologie, 1976), FROMM (198o), LEGEWIE & EHLERS (1978), ZIMBARDO & RUCH (1978), Margret MEAD (1979).

Im Text werden noch eine Reihe Theoretiker genannt, die ohne jede Literaturangaben aufgeführt wurden. So wird die Sprachtheorie von BERNSTEIN (1959) mit der Beziehung zwischen sozialer Schicht und Sprache darlegt.

Zum Kapitel 'Intelligenzforschung' werden die drei Intelligenztheorien von SPEARMAN (19o4), THURSTONE (1938) und GUILFORD (1967) diskutiert. Mit der Darstellung des Intelligenz-Struktur-Modells zeigt auch dieser Teil bereits den annähernd neuesten Stand der Forschung auf.
Wie schon weiter vorn ausgeführt, wird auch die Theorie über die Entwicklung des Schweizers PIAGET (1926) ausführlich dargestellt. TINBERGEN (1972) und EIBL-EIBESFELD (1950 und 1955)[1], HARLOW (1949), SPITZ (1968) u.a. bringen ihre Theorien vor. Ausführlich werden auch die Motivationspsychologie mit dem Homöostase-Prinzip, den kognitiven Hypothesen von TOLMAN (1936) und den humanistischen Hypothesen nach MASLOW (1936)[2] diskutiert. Die MILGRAM-Experimente (1963)[3] sind mit ihren wichtigsten Aussagen vertreten. Die Gefühlstheorie von LANGE/JAMES (1884/85) werden nicht mehr zur Diskussion gestellt, an ihrer Stelle werden die 'Zweikomponenten-Theorie' von SCHACHTER & SINGER (1962/1971) und die 'kognitive Bewertungstheorie' von LAZARUS (1968) vorgestellt. Zur Testpsychologie gibt es eine Menge neue Erkenntnisse, so werden Wissenschaftler wie THURSTONE (1938), AMTHAUER (1955), HORN (1975), RAVEN (1976) und FORMANN & PISWANGER (Wiener Matrizentest aus jüngster Zeit), FAHRENBERG (FPI 197o), ULLRICH (1976) zum Teil mit Beispielen erklärt, z.T. nur aufgezählt.
Objektivität und Reliabilität diskutiert die Autorin in dieser Auflage, ein Zeichen für den Versuch, an die Wissenschaft anzuknüpfen und dem Schüler Einblick in die Verfahrensweise wissenschaftlicher Arbeit zu geben.
Zur Kommunikation wird über die Darstellung von Phänomenen

---

1) zit. nach TINBERGEN 1972,2O5
2) zit. nach HOFSTÄTTER 1972, 146
3) ebd., S. 19

menschlicher Kommunikation im Sinne WATZLAWICKs (1969) u.a. diskutiert, im gleichen Sinne erfährt auch die Gruppentherapie eine Weiterentwicklung in Form von encountergroups, non-verbalen Gruppen und Trainingsgruppen. (S. 244) Das Buch KONECNY (1974) wird also folgerichtig weitergeführt unter Berücksichtigung der neueren Forschung in der Ausgabe von 1981.

10.6. Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie

Die Darstellung zum Thema Tiefenpsychologie und Psychoanalyse ist dem Stoff nach weitgehend aus der 3. Auflage übernommen worden, allerdings gibt es einige Erweiterungen, wie z.B. zur JUNGschen Theorie oder zur 'Neopsychoanalyse' die Auflistung der neueren Theoretiker wie SULLIVAN, SCHULTZ-HENCKE, HUSSERL, SCHELER und JASPERS (S. 176 und 178 f).
Im Abschnitt über die spezielle Psychopathologie werden zusätzlich die Oligophrenien erklärt.
Die bereits auch in der 2. Auflage besprochenen Psychotherapien (Aussprache, Psychoanalyse, Gruppentherapie, Hypnose und Suggestion mit dem Autogenen Training) werden erweitert. Hier werden die medizinischen Methoden der Suggestion aufgelistet (nach R. BRAUN)(S. 259):

- Fremd-Wachsuggestion,
- Autosuggestion nach COUÉ,
- Suggestion über Hypnose,
- Autogenes Training nach J.H. SCHULTZ,

und auch die Methoden der Verhaltenstherapie (S. 26o ff.):

- systematische Desensibilisierung,
- operantes Konditionieren,
- negatives Lernen,

- Aversionslernen,
- Selbstbehauptungstraining und
- Selbstkontrolltechniken,
- die Gesprächstherapie nach ROGERS,
  die rational-emotive Therapie nach ELLIS und
  die Gestalttherapie nach PEARLS.

11. Schulbuch: H. BODER, Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre, Wien 197o

Dieses Buch wird in österreichischen Schulen zusammen mit dem Lehrbuch der Psychologie von NOWOTNY benutzt. Dieses Buch und das von BAYER/SCHÖNDORFER (1977) werden der Vollständigkeit halber mit in die Untersuchung aufgenommen.

11.1. Entwicklung des Schulbuches

Über ihre Intentionen informiert die Autorin den Leser in ihrem Vorwort. Sie stellt explizit den propädeutischen Charakter dieses Schulbuches heraus. Der Schüler soll nur an die Problematik der Themen herangeführt werden. Das Buch will mit dieser sehr kurzen Einführung - 85 Seiten - einen Beitrag liefern zur modernen Unterrichtslehre:

> "... hinter dieser, notgedrungen nur knappen Einführung verbirgt sich allerdings ein überaus positiver Grundsatz der modernen Unterrichtslehre, wonach dem Lernenden nichts dargeboten werden soll, was er durch eigene Arbeit selbst finden kann." (Vorwort)

Für das Weiterstudium soll der Schüler nach dem Willen der Autorin auf Sachinformationen aller Medien zurückgreifen, auf Sachbücher, Zeitungsartikel, Fernsehfilme oder Rundfunkvorträge oder auf andere Angebote der Erwachsenenbildung.

11.2. Gegenstandsbeschreibung

Der Titel des Buches läßt den Leser zwei getrennte Themenkreise erwarten, die Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre. Doch aus dem Inhaltsverzeichnis wird ersichtlich, daß auch die Entwicklungsabläufe in den Rahmen Erziehung gestellt werden und dem Thema: "Objekt der Erziehung, Der Mensch" (Inhaltsverzeichnis) zugeordnet. So ist es nur folgerichtig, daß die Gegenstandsbeschreibung eine "Begriffsbedeutung zur Erziehung" beinhaltet.
Erziehung wird einmal gesehen als Prozeß, in dem der Mensch über zwei Jahrzehnte hin

> "durch andere Menschen oder deren Werke beeinflußt und seine psychophysische Substanz im Prozeß der Entwicklung verändert, geformt und geprägt wird." (S. 1)

Die Autorin unterscheidet zum anderen den allgemeinen, weiteren Erziehungsbegriff (d.i. Erziehung als "Gesamtheit aller pädagogisch bedeutsamen Einwirkungen" (S. 2) von der Erziehung im engeren Sinne, bei dem Erziehung aufgefaßt wird als "planmäßige Führung, die die erwachsene Generation der Heranwachsenden bei ihrer Auseinandersetzung mit der überkommenen Kultur angedeihen läßt."[1)]
BODER führt noch einen weiteren Erziehungsbegriff auf, den "Minimal- und Normalbegriff der Erziehung", der von F.X. EGGENSDORFER definiert worden ist:

> "Erziehung ist ein Grundphänomen des Menschlichen. Sie ist überall und mit Notwendigkeit gegeben, wo sich menschliches Leben entfaltet." 2)

Ausgehend von dieser Begriffsbestimmung wird im folgenden auch die Aufgabe der Erziehungslehre festgeschrieben:

> "Die Erziehungslehre als normativ-vorschreibender Teil der allgemeinen Erziehungswissenschaft

---

1) R. MEISTER, zit. nach BODER 197o, 2

2) F.X. EGGERSDORFER, geb. 1879, zit. nach BODER 197o, 3

(Pädagogik) hat die Aufgabe, unter Berücksichtigung der Ergebnisse anderer Wissenschaften, ... im Erziehungspraktiker das richtige Verständnis für die verschiedensten Ratschläge für deren Bewältigung zu vermitteln." (S. 5f)

11.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 43, S. 384)

Die Lehrinhalte der Entwicklungspsychologie nehmen unter dem Titel: "Objekt der Erziehung: Der Mensch" 47,2 % des Buches ein. 35,6 % sind den Inhalten der Erziehungslehre gewidmet, d.s. im einzelnen Informationen über Erzieher und -gemeinschaften (1o,3 %), Erziehungseinrichtungen (12,7 %), Erziehungsmaßnahmen und -mittel (6,9 %) und Erziehungsverfahren und -ziel (5,7 %). Der Anhang umfaßt 9 Seiten, d.s. 1o,3 %.

11.4. Methodischer Aufbau des Buches

Das Buch hat auf jeder Seite einen großzügigen Rand von ca. 3 cm. Hier findet der Leser zu den einzelnen Abschnitten Stichworte, die ihm das Auffinden bestimmter Einzelinformationen erleichtern. Zusätzlich kann dieser Rand auch für eigene Notizen benutzt werden.
Die Einteilung des Buches erfolgt im Dezimalsystem mit römischen und arabischen Ziffern unter Zuhilfenahme von Buchstaben. So sind kleine, überschaubare Einheiten - zumeist unter einer Seite - geschaffen worden.
Zahlreiche Abbildungen und Darstellungen machen zumindest die "erste Lebensphase", die "Aufbauzeit" dem Schüler sehr anschaulich klar.

Wichtige Informationen werden durch einen anderen Schrifttyp hervorgehoben. Beim Hinweis auf die Autoren im Text fehlen jedwede Jahreszahlen. Am Ende eines jeden Kapitels finden sich einige Fragen an den Leser:

> "Sie sollen entweder als Denkanstöße bei der Eröffnung von Gesprächen dienen oder nach Behandlung eines größeren Abschnittes einen Hinweis auf eine mögliche Art der ersten Übung geben."
> (Vorwort)

Im Text wird da, wo ein Bezug zur Psychologie allgemein hergestellt werden kann, auf das Lehrbuch von NOWOTNY hingewiesen. Im Anhang wird dem Leser ein Verzeichnis "bedeutender Pädagogen, Psychologen und Soziologen" geboten. Hier hat sich die Autorin weitgehendst auf österreichische Talente gestützt (MEISTER, geb. 1881; KERSCHENSTEINER, geb. 1854; EGGERSDORFER, geb. 1879 u.a.), denn 67,9 % der erwähnten Wissenschaftler sind Österreicher oder haben in Österreich gearbeitet, nur 32,1 %, d.s. 9 Forscher, stammen aus anderen europäischen Ländern.
Auf zwei weiteren Seiten werden den Schülern 94 Bücher "zur Weiterbildung und Vertiefung" vorgestellt. Es handelt sich vorwiegend um Werke aus den 5oer und 6oer Jahren.
In der Fülle dieses angebotenen Stoffes zeigt sich die bereits erwähnte Überlegung der Autorin, im Buch die Themen nur anzureißen, und es dem Schüler zu überlassen, sein Wissen zu vertiefen. Sicherlich benötigt der Schüler bei der Auswahl weiterführender Literatur die Hilfe seines Professors, der ihm beratend und helfend zur Seite stehen muß, damit der Schüler angesichts einer solchen Menge von Material nicht den Mut verliert und so von dem Angebot dann überhaupt keinen Gebrauch macht.
Das Sach- und Personenverzeichnis ist zusammengefaßt zu einem Register und beschließt das Buch.
Die Sprache in diesem Buch ist sachlich und informativ.

Es werden eine Anzahl von Fachausdrücken und Fremdwörtern benutzt, aber die bleiben in einem verständlichen Rahmen, der einem Gymnasiasten allgemein gesteckt ist. Als didaktisches Hilfsmittel ist häufig die Gegenüberstellung verwandt: "Wo immer Menschen einander begegnen und in seelisch-geistigen Konflikt treten, wirken sie bewußt oder unbewußt, absichtlich oder ohne Vorsatz ..." (S.2) oder:

> "Während Tiere ihre 'Sprache' nur benutzen, um ihren Bedürfnissen und Gefühlen Ausdruck zu verleihen und ihre Artgenossen vor Gefahren zu warnen, ist der Mensch als einziges Lebewesen imstande, auch Sachverhalte objektiv darzustellen." (S. 13)

Es gibt auch die Metapher, die zur Verdeutlichung des Gesagten eine große Rolle spielt:

> "... Was immer Eltern und Lehrer und andere Erzieher unternehmen müssen, um wertvolle Verhaltensweisen und Gesinnungen in die Seele der jungen Menschen zu pflanzen ..." (S. 54)

oder: "in einem starren Raum-Zeit-Plan eingepreßt ..."(S.66)
und: ..."von allen Gefahren entblößt" (S.66).

11.5. Geschichtliche Einordnung

Die geschichtliche Einordnung dieses Schulbuches läßt sich relativ gut an der angegebenen Literatur aus dem Anhang vornehmen.
Es werden Bücher aus den Jahren 1927-1968 angeboten. Das älteste Buch stammt von BUSEMANN, 1927, 'Pädagogische Milieukunde', einige andere Vorschläge aus den 3oer Jahren, wie z.B. Werke von LEWIN, Chr. BÜHLER, WEXBERG u.a. Überwiegend enthält die Liste aber Publikationen aus den 6oer Jahren: NETZER (196o), PÖGGELER (1964 und 1965), TRÖGER (1968), OERTER (1967), MEISTER (1965), MONTESSORI (1966) u.a.m.

Wie schon bei der Liste der 'bedeutenden Pädagogen, Psychologen und Soziologen ist hier viel auf österreichisches Schrifttum zurückgegriffen worden. Dabei fehlen allerdings m.E. einige grundlegende Werke von z.B. GESELL, AIBLI oder EWERT (1965). Die beiden letzteren fehlen auch bei BAYER/SCHÖNDORFER (1977), GESELL wird jedoch im Text betont, allerdings ohne weitere Angaben.
Es scheint so, als würde auch auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre der Stoff zeitgemäß dem Schüler vermittelt.

12. Schulbuch: H. BAYER/U. SCHÖNDORFER, Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre, Lehrbuch der Philosophie, II. Teil, Wien 1977

12.1. Entwicklung des Schulbuches

Das vorliegende Buch stellt die "3. verbesserte Auflage" von 1977 dar. Die Autoren berichten im Vorwort, daß "aufgrund der Erfahrungen und Anregungen aus Lehrer- und Schülerkreisen einige Ergänzungen und Erweiterungen" vorgenommen wurden.

12.2. Gegenstandsbeschreibung

Die Entwicklungspsychologie wird von den Autoren im Sinne eines Phasenmodells nach BÜHLER (1962) oder GESELL (1931) dargestellt, allerdings wird auch auf die Tatsache verwiesen, daß "jede solche Phasenlehre eine wissenschaftliche Konstruktion, ein Erklärungsmodell ist und deshalb nicht allein verbindlich betrachtet werden darf." (S.6)
OERTER (1972) stellt in seiner Kritik zur Phasenlehre fest, daß bei der zunehmenden Fülle von entwicklungspsychologischen Einzelergebnissen das Phasenmodell immer mehr an Gültigkeit verliert (OERTER 1972). Die Problematik besteht darin, daß es bei der Umsetzung und praktischen Anwendung dieser Theorie sowohl zur Unter- als auch zur Überforderung kommen kann, nämlich dann, wenn man die Kinder z.B. erst dann in die Schule schickt, "wenn sie die nötige Reife haben, d.h. wenn sie die entsprechende Entwicklungsstufe erreicht haben". (OERTER 1972, 62)
Zum "Erziehungsziel" geben die Autoren eine eindeutige

Definition:

> "Als Erziehungsziel wird heute in weitgehender Übereinstimmung von den führenden pädagogischen Richtungen die urteilsreife, sittlich verantwortungsbewußte, zu sinnerfüllter Lebensgestaltung fähige Persönlichkeit angesehen." (S. 29)

Zu beiden Themenkreisen haben BAYER/SCHÖNDORFER ein kleines Grundsatzreferat in die Einleitung des Buches gegeben.

12.3. Inhalt und Gewichtung der einzelnen Themen (Tab. 42, S. 384)

Das Buch hat nur 41 Seiten. Der Anteil der Einleitung beträgt 12,2 %. Neben der Titelseite, dem Vorwort und dem Inhaltsverzeichnis enthält diese Einleitung die oben erwähnten Grundsatzreferate über das Thema "Anlage/Umwelt, Entwicklung und Erziehung", zur Erziehungslehre die Frage: "Wie kann und soll erzogen werden" (S. 3) und ein Artikel über das "Arbeitsprinzip und Aussagewert der Entwicklungspsychologie im Lichte moderner Forschung". (S. 4 f)
Der Lehrstoff der Entwicklungspsychologie nimmt mehr als die Hälfte des gesamten Schulbuches ein, nämlich 56,1 %, d.s. 23 Seiten. Erziehungslehre, Erziehungsziele werden auf 3 Seiten, d.s. 7,3 % thematisch nur angerissen. Der Anhang nimmt einen hohen Anteil ein, nämlich 24,4 % des gesamten Lehrbuches.

12.4. Methodischer Aufbau des Buches

Die Einteilung in diesem Buch scheint auf den ersten Blick nicht einheitlich zu sein, doch ist bei genauerem Hinsehen ein System ersichtlich. Das Buch ist unterteilt in Kapitel

und Unterkapitel mit entsprechenden Überschriften. Eine Einteilung im üblichen Dezimalsystem fehlt also. Kapitel und Unterkapitel sind durch unterschiedliche Schrifttypen kenntlich gemacht. Verlangt der Stoff noch eine weitere Differenzierung wie beim Unterkapitel "Spielen und Lernen in der Zeit vor der Schule" (S. 15 ff.), so werden im Text Ziffern und Buchstaben verwendet, im Inhaltsverzeichnis dagegen gibt nur die Stellung der Kapitelüberschrift an, wo im System der Abschnitt anzusiedeln ist: Die Stichworte sind unterschiedlich eingerückt.
Diese Art der Einteilung eines Lehrstoffes für den Unterricht erscheint mir unübersichtlich und - was die Vorbereitung auf das Hochschulstudium anbelangt - unzureichend. Die heute vielfach übliche Dezimaleinteilung ermöglicht dem Schüler eine weitaus bessere Einordnung und Auffindung des Stoffes.
Gut angelegt dagegen sind die kurzen Übersichtsinformationen zu Beginn eines jeden Kapitels in Form von advanced-organizers (AUSUBEL 1974). Hier wird in einer kurzen Zusammenfassung das Programm des Kapitels geboten, eine gute Möglichkeit, den Schüler schon zu Anfang des Textes wissen zu lassen, was er lesen wird. Je nach Neigung und Interesse kann er dann den Text diagonal oder gründlich lesen.
Die Autoren im Text werden auch hier nur namentlich genannt ohne jede weitere Daten. Autoren wie ERIKSON, SPITZ, ADLER, SCHELSKI u.a. finden hier Erwähnung.
Das Buch ist im Glanzdruckverfahren hergestellt, wie dies auch bei den Schulbüchern von KONECNY der Fall ist.
Wenn man einmal unterstellt, daß Schüler in der Oberstufe eines Gymnasiums auch in den späten Abendstunden bei künstlichem Licht arbeiten müssen, so erscheint dieses Druckverfahren völlig unverständlich. Bei künstlichem Licht reflektieren die Seiten sehr stark, so daß die Augen schnell

ermüden. Solches Papier ist eigentlich nur gerechtfertigt, wenn das Buch sehr viele Bilder und Darstellungen hat. Dies ist aber hier nicht der Fall.
Wichtige Informationen im Text werden durch den Gebrauch anderer Schrifttypen hervorgehoben.
Wie bereits erwähnt, ist der Anteil des Anhangs im Schulbuch sehr hoch. Neben dem Stichwortverzeichnis gibt es einen dreiteiligen Anhang. Anhang A bietet dem Schüler "grundlegende Literatur zur Entwicklungspsychologie" an, eine gute und umfangreiche Zusammenfassung von Lehrbüchern auch neuerer Autoren wie NICKEL (1972 und 1975), OERTER (1975) u.a. Selbstverständlich sind auch die 'Klassiker' der Entwicklungspsychologie wie BÜHLER (1967), HETZER (1961), STERN (1952) u.a. in diesen Katalog aufgenommen. Anhang B beinhaltet "Themenbereiche, Problemstellungen, weiterführende Literatur" (S. 35 ff.). Unter dem Stichwort einzelner Themenkreise wird die weiterführende Literatur, vorwiegend sogenannte Populärliteratur in Form von Pflege- und Erziehungsbüchern ,vorgeschlagen. Hier findet der interessierte Leser Vorschläge zum Thema 'Spielen', zum 'Malen und Werken', ebenso Literatur für bettlägerige und behinderte Kinder. Dieser Anhang B ist sehr umfangreich, offensichtlich als Ausgleich für den im Buch so spärlichen Lehrtext gedacht. Hier könnte der Professor über die Wahl geeigneter Literatur auch durch die Schüler einen sehr lebendigen und lebensnahen Unterricht gestalten. Es wäre sicherlich eine weitere Umfrage wert, wie weit die Psychologie-Professoren von dieser Möglichkeit eines demokratischen Unterrichts Gebrauch machen.
Die Sprache scheint hier in besonderem Maße die Sprache der Praktischen Pädagogik zu sein, emotiv, präskriptiv und programmatisch. Folgendes Beispiel steht für die Behauptung, daß mit und durch Sprache Normen und Werte gesetzt werden:

> "Was die Welt von heute braucht, ist der urteilsfähige, verantwortungsbewußte, hilfsbereite Mensch, der in seinem Entscheiden und Handeln durch die Bindung seines Geistes und seines Herzens an die Sinnordnung des Menschen und seiner Welt bestimmt wird." (S. 31)

Andererseits ist aber auch in der Sprache ein gewisses Niveau zu erkennen, wenn mit Niveau ein bestimmter "gehobener" Sprachschatz gemeint ist. Das drückt sich aus z.B. in Redewendungen wie: "... einzelne Fertigkeiten zielstrebig zu trainieren ..." (S. 18) oder: "... bei harmonischem Wachstum eine relativ gleich oder doch korrespondierende Höhe von allem erreicht wird ..." (S. 6) aus. Dabei muß die Faßlichkeit keineswegs leiden, allzu fremde Fachausdrükke werden übersetzt, wie die Ausdrücke 'kognitiv', 'Konvergenz' und 'Aktivität'. Ein Teil der Fremdworte wird aber auch nicht erklärt, von denen ich wünschte, die Autoren hätten die Übersetzung mitgeliefert, wie z.B. 'Labilität', 'Motorik', 'Identität', 'Initiative' usw.

Wie groß der Anklang einer solchen Lernhilfe in der Schule ist, kann leider nicht gesagt werden. Hier liegt sicher ein Schwachpunkt der Arbeit, daß in der nachfolgend dargelegten Befragung nichts erforscht worden ist zum Thema Schulbuch. Vom thematischen Standpunkt her gibt es einiges Positive zu diesem Schulbuch zu sagen: Zwar kann es nur wenig wirklichen Lehrstoff dem Schüler vorstellen, durch die wirklich zahlreichen Literaturvorschläge hat dieses Büchlein einen starken Aufforderungscharakter. Dem Lehrer sind viele Unterrichtsvorschläge gemacht, so daß eigentlich jede Klasse ihren Unterricht für sich und ihre Struktur gestalten kann. Wie im Schulbuch zur Entwicklungspsychologie von BODER explizit gesagt wird, es sollen "nur möglichst intensive Impulse gesetzt werden, die zur Auseinandersetzung mit den Problemen anregen und zu eigenen Erkenntnissen führen" (BODER 197o, Vorwort).

12.5. Geschichtliche Einordnung

Dieses Buch wird an den Schulen verwendet, in denen in Psychologie das Buch von KONECNY vorgeschrieben ist.
Die Frage nach der Aktualität ist auch hier über eine Analyse des Anhangs der weiterführenden Literatur zu beantworten. Grundlegende Literatur bieten die Autoren aus den Jahren 1952-1975 an. Das älteste Buch stammt von STERN (1952) und die neuesten Werke wurden mit dem Jahrgang 1975 (NICKEL und OERTER) ausgewiesen. Wie aber aus anderen Quellen (das Buch selbst und verschiedene Buchverzeichnisse) hervorgeht, gab z.B. OERTER sein Buch 'Moderne Entwicklungspsychologie' bereits 1967 heraus.
Wenn diese im Schulbuch angegebenen Zahlen trotzdem als Maßstab für zeitgemäße Informationen verwendet werden, so geschieht dies mit der Begründung, daß die Autoren sich auf ihre so bezeichneten Auflagen und Ausgaben beziehen, daß sie also zumindest diese Aufgaben gekannt haben.
Auch von der weiterführenden Literatur zu bestimmten Fachgebieten läßt sich ähnliches sagen. Diese empfohlenen Bücher sind zwischen 1951 und 1976 herausgekommen. ZULLIGER mit seinem Buch 'Schwierige Kinder' wurde 1951 aufgelegt, die modernsten Bücher stammen aus dem Jahre 1976: SCHURIAN, Jugendfeindlichkeit und GRIESE, Sozialwissenschaftliche Jugendfeindlichkeit'. Ein Vergleich mit entsprechenden Prospekten der Verlage zeigt eine große Übereinstimmung in dem Angebot an entwicklungspsychologischen Büchern. Das Buch hat also einen hohen Grad an Aktualität erreicht.

13. Abschließender Vergleich und Ausblick

13.1. Themengewichtung in den Schulbüchern (Tab. 44, S. 385)

Die Übersicht über die verschiedenen Themenkreise zum Lehrstoff Psychologie ist nicht ganz leicht zu interpretieren. Im Laufe der Zeit hat sich in den Schulbüchern die Einteilung des Lehrstoffes verändert, so enthält das Kapitel 'Vorstellen' bei ZIMMERMANN (1867) auch die Lehrinhalte von 'Empfindung' und 'Wahrnehmungen'. Bei NOWOTNY (1979) finden sich die Vorstellungen unter dem Kapitel 'Lernen und Gedächtnis', bei KONECNY (1974 und 1981) unter 'Denken'. Es ergibt sich folgende Verteilung: zum Themenkomplex Vorstellen, Wahrnehmung und Empfindung, Denken und Sprache sowie Lernen und Gedächtnis

Tabelle: 4 Lehrstoffverteilung des Themenbereiches Vorstellung im weiteren Sinne[1)]

Autor	Seiten	%
ZIMMERMANN	136	34,o %
LINDNER/FRÖHLICH	95	35,2 %
JERUSALEM	1o1	46,1 %
HÄUSSLER/REDL	75	51,1 %
HÄUSSLER/NOWOTNY	59	3o,9 %
NOWOTNY 1973	82	3o,4 %
KONECNY 1974	6o	26,4 %
NOWOTNY 1979	84	26,6 %
KONECNY 1981	74	26,9 %

1) Differenzen in Zehntelprozenten ergeben sich aus der Addition in der Tabelle

Hier ist also klar zu erkennen, daß die Lehrstoffanteile der o.a. Gebiete im Laufe der verschiedenen Schulbücher fast stetig abnehmen und erst im letzten Schulbuch wieder etwas zunehmen.
Betrachtet man unter dem gleichen Aspekt eine Zusammenfassung der Lehrstoffe des Fühlens, Strebens und Wollens, so zeigt sich folgende Entwicklung:

Tabelle: 5 Lehrstoffverteilung des Fühlens, Strebens und Wollens

Autor	Seiten	%
ZIMMERMANN	43	1o,7 %
LINDNER/FRÖHLICH	9o	33,4 %
JERUSALEM	59	26,9 %
HÄUSSLER/REDL	28	19,o %
HÄUSSLER/NOWOTNY	32	16,7 %
NOWOTNY 1973	43	16,o %
NOWOTNY 1979	37	11,7 %
KONECNY 1974	24	1o,5 %
KONECNY 1981	37	13,6 %

Bei der Betrachtung dieser Tabelle fällt auf, daß die Erscheinungen des Fühlens, Strebens und Wollens, oder - wie bei NOWOTNY 1973 ausgedrückt - die des Handelns sehr unterschiedlich gewichtet werden. LINDNER/FRÖHLICH (1898) mißt diesem Gebiet große Bedeutung zu mit einem Anteil von 9o Seiten, auch JERUSALEM (1922) bringt mit 59 Seiten einen hohen Anteil des Lehrstoffes. In der Folgezeit werden diese Themen auf 28 Seiten (bei HÄUSSLER/REDL - 1933) oder 37 Seiten (NOWOTNY 1979 und KONECNY 1981) reduziert.

Im Jahre 1933 bekommt das Gebiet des 'Unbewußten' erstmalig ein eigenes Kapitel. Zusammen mit dem Thema 'Seelenkrankheit, Psychoanalyse und Psychotherapie' ergibt sich für diesen Themenkreis folgende Entwicklung:

Tabelle: 6 Lehrstoffverteilung der Seelenkrankheit, Psychoanalyse, Psychotherapie

Autor	Seiten	%
ZIMMERMANN	-	-
LINDNER/FRÖHLICH	2o	7,4 %
JERUSALEM	8	3,7 %
HÄUSSLER/REDL	13	8,8 %
HÄUSSLER/NOWOTNY	1o	5,2 %
NOWOTNY 1973	17	6,3 %
KONECNY 1974	33	14,4 %
NOWOTNY 1979	22	7,o %
KONECNY 1981	43	15,7 %

Der Anteil der Tiefenpsychologie und Psychopathologie steigt - auch in absoluten Seitenzahlen gesehen - stetig an. Dabei fällt auf, daß die Schulbücher von Edith KONECNY (1974 und 1981) doppelt so viel Informationen zum Thema darbieten als die Vergleichsschulbücher von NOWOTNY (1973 und 1979). Zur Intelligenz und zur Entwicklung werden ab 197o eigene Lehrbehelfe angeboten.

Tabelle: 7 Lehrstoffverteilung der Sozialpsychologie

Autor	Seiten	%
ZIMMERMANN	-	-
LINDNER/FRÖHLICH	5	1,8 %
JERUSALEM	-	-
HÄUSSLER/REDL	4	2,7 %
HÄUSSLER/NOWOTNY	6	3,2 %
NOWOTNY 1973	52	19,3 %
KONECNY 1974	35	15,3 %
NOWOTNY 1979	54	17,1 %
KONECNY 1981	33	12,o %

Tabelle: 8 Lehrstoffverteilung der Persönlichkeitspsychologie bzw. Differentieller Psychologie

Autor	Seiten	%
ZIMMERMANN	-	-
LINDNER/FRÖHLICH	7	2,6 %
JERUSALEM	nicht explizit ausgewiesen	
HÄUSSLER/REDL	7	4,8 %
HÄUSSLER/NOWOTNY	23	12,o %
NOWOTNY 1973	34	12,6 %
KONECNY 1974	3o	13,2 %
NOWOTNY 1979	49	15,5 %
KONECNY 1981	34	12,4 %

Die Betrachtung der letzten zwei Tabellen zeigt deutlich, daß die Psychologie sich im Laufe der Jahre differenziert und daß einige Themenkreise als Spezialgebiete erheblich an Umfang gewinnen.
Aus den Tabellen geht auch zugleich der inhaltliche Unterschied der beiden gegenwärtigen Schulbuchautoren NOWOTNY (1973 und 1979) und KONECNY (1974 und 1981) hervor:
Die Autorin E. KONECNY bevorzugt die psychoanalytischen Lehrinhalte mit einem Anteil von 14,4 % und 15,7 %, während E. NOWOTNY eher die Themen Sozial- und Persönlichkeitspsychologie bevorzugt.

Auch an dieser Stelle taucht wieder das Unbehagen auf, daß es doch wichtig gewesen wäre, etwas über die Verteilung der beiden Bücher an österreichischen Schulen aussagen zu können. Die Bevorzugung psychoanalytischer Themen erscheint mir durchaus verständlich, da ihr Begründer Sigmund FREUD ein Österreicher ist. International aber, und das ist auch für die Konzipierung eines Schulbuches wichtig, sind die Forschungen und Ergebnisse der kognitiven und verhaltenstherapeutischen Richtungen immer stärker in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit gerückt worden. Es zeugt zumindest von Aufgeschlossenheit, daß in Österreich Schulbücher beider Richtungen angeboten werden.

13.2. Die Frage nach der Aktualität der Schulbücher

Bei der Überlegung zur Aktualität der jeweiligen Schulbücher und ihres Lehrstoffes gilt es zuerst einmal, Kriterien dazu zu formulieren. Heißt aktuell sein, in fünf, zehn oder noch mehr Jahren neue Forschungen und Theorien zu vermitteln? In der Zeit um die Jahrhundertwende setzten

die Arten der damals üblichen Medien einer allzu schnellen Verbreitung von Informationen per se eine Grenze. Der Maßstab ist daher recht unterschiedlich anzulegen, ein Schulbuch heute sollte sicher Informationen und Theorien aus den letzten 2 bis 3 Jahren vermitteln können.

Eine weitere Frage ist die nach der Zumutbarkeit der Stoffülle für den Schüler. In der vergangenen Zeit hat sich so viel Entscheidendes in der Psychologie ereignet, daß der Autor eines Lehrbuches sehr wohl überlegen muß, welche der zahlreichen Informationen dem Schüler den besten Überblick über das Fach Psychologie bietet.Es wird heute immer schwerer, geeignetes und gesichtetes Material für den Schüler auszuwählen, führt doch die Fülle von Fachzeitschriften und Publikationen zu einer wahren Inflation der Fachartikel. Für eine gute Auswahl muß aber auch die Überlegung mit einbezogen werden, daß der Schüler zwar einen Einblick in das Schulfach erhalten soll, daß aber ein Jahr Psychologieunterricht das Studium nicht ersetzen kann und will.
So ist sicher ein Teil wichtiger Informationen erst dann in den Themenkanon aufgenommen worden, als an ihrer Faktizität kein Zweifel mehr bestand.
Ein gutes Beispiel für die letzte Behauptung ist die Übernahme der psychoanalytischen Theorien von FREUD und seinen Nachfolgern.
Erstmalig wird FREUD im Schulbuch von JERUSALEM (1922) mit seiner Theorie von den verdrängten Affekten erwähnt, wobei der Autor seine Vorbehalte und Zweifel mit einbringt. Im Schulbuch von HÄUSSLER/REDL (1933) wird FREUD im Zusammenhang mit der psychologischen Traumtheorie genannt, über die Fehlleistungen wird berichtet, ohne FREUD zu nennen. Erst mit dem Hinweis auf die Psychoanalyse wird FREUD zusam-

men mit BREUER wieder angeführt (HÄUSSLER/REDL 1933, 123). ADLER wird mit seiner Individualpsychologie im Kapitel 'Charakter' vorgestellt.

In der Schulbuchausgabe von HÄUSSLER/NOWOTNY (1949) wird - ebenfalls im Kapitel 'Charakter' - C.G. JUNG neu mit seiner Typeneinteilung von 'introvertiert' und 'extravertiert' eingeführt. (S. 157)

NOWOTNY (1973) bringt keine thematischen Zusätze oder Veränderungen, wenn man von der Einführung des Ausdrucks 'Tiefenpsychologie' einmal absieht.

Bei KONECNY (1974) findet sich eine weitaus ausführlichere Darstellung des Triebmodells von FREUD und seiner Persönlichkeitstheorie. Die Weiterentwicklung der Tiefenpsychologie durch ADLER, JUNG, HORNEY, BINSWANGER und HEIDEGGER sowie FRANKL mit ihren Schulen wird berichtet.(S. 129 ff. und S. 219

In der Ausgabe NOWOTNY (1979) wird diese Entwicklung dann auch hier geschildert.

Das Buch KONECNY (1981) bringt dazu neu eine detaillierte Darstellung der JUNGschen Theorie mit seinen Archetypen, aber auch die neue Entwicklung durch Theoretiker wie FROMM (198o), ROGERS (S. 263), MASLOW (S. 1936) und Chr. BÜHLER (1926). Die Neopsychoanalyse ist mit HORNEY (1959), SULLIVAN (1947), SCHULTZ-HENKCKE (1952) - S. 176 - und die Daseinsanalyse und Existenzanalyse mit FRANKL (1957), HEIDEGGER (196o), HUSSERL (1913), SCHELER (1925), JASPERS (1948) und BINSWANGER (1953) (alle S. 177f) in Ansätzen vertreten.

An diesem Beispiel wird deutlich: Die Auswahl des Lehrstoffes wird von dem einzelnen Autor in subjektiver Weise - unter Beachtung des vorgeschriebenen Lehrplans - vorgenommen. So führt in diesem Beispiel KONECNY (1973 und 1981) mehr Analytiker der einzelnen Richtungen auf, als dies bei

NOWOTNY (1973 und 1979) der Fall ist.
Bezogen auf alle Autoren und unter Berücksichtigung der Tatsache, daß heute aufgrund der neueren Medien eine Vermittlung und Verbreitung wissenschaftlicher Fakten rascher möglich ist, läßt sich anhand der Einzelanalysen aufzeigen, daß die hier erwähnten Schulbuchautoren zum größten Teil um Aktualität und genaue Vermittlung des Stoffes bemüht waren, daß aber auch oft die historischen Gegebenheiten hinderlich waren.

13.3. Die Frage nach der Emanzipation der Psychologie von der Philosophie

Zu Anfang dieser Schulbuchanalyse wurde die Meinung vertreten, daß in den verschiedenen Veränderungen über die Zeit hinweg die Frage nach der Emanzipation des Faches Psychologie von der Philosophie beantwortet werde.

Wie eigentlich alle besprochenen Schulbücher, so sind auch die beiden gegenwärtig benutzten Bücher von NOWOTNY (1979) und KONECNY (1981) ein Teil der Lehrbehelfe zum Philosophischen Einführungsunterricht, bestehend aus je einem Band zur Psychologie, Pädagogik und Philosophie. Diese äußere Bindung wird in den meisten Schulbüchern explizit betont. So heißt es noch bei NOWOTNY (1979) in der Einleitung:

> "So ist es sinnvoll und notwendig, daß am Beginn des 'Philosophischen Einführungsunterrichts' die Psychologie steht." (S. IX)

Emanzipation kann sich aber nicht nur ausdrücken durch ein "Fortwenden" von der Philosophie, sondern auch durch

ein "Hinwenden" auf etwas Neues zu.

In den Schulbüchern findet eine innere Abkehr von der Philosophie statt, und eine Ausrichtung hin zur Wissenschaft Psychologie, die ein Studium des Menschen und die Kenntnis von Erleben und Verhalten des Menschen verlangt. Das zeigt sich auch in einem anderen Abstraktionsniveau früherer Schulbücher, die einen engeren Bezug zur Philosophie haben. Damit verbunden ist eine Hinwendung zu naturwissenschaftlichen Methoden und empirischen Daten. Eine rein gedankliche Durcharbeitung wird schon früh der philosophischen Propädeutik zugewiesen. Wichtig erscheint auch die Tatsache, daß Lehrinhalte wie Vorstellung, Denken, Fühlen und Begehren anteilig im Stoff abnehmen (s. Tab. 4-8, S. 208 ff) zu Gunsten von Methodik, Persönlichkeitspsychologie und Psychoanalyse.
KONECNY (1981) schreibt in ihrem Vorwort:

> "In die vorliegende, überarbeitete Auflage dieses Lehrbuches wurden die neuesten Ergebnisse der psychologischen Forschung und auch einige neue Aspekte der praktisch-angewandten Psychologie aufgenommen ..." (S. 1).

Praktisch-angewandte Psychologie aber hat eigenständige Ziele, Anwendungsgebiete und -vorstellungen. Auch die Tatsache eines eigenständigen Schulbuches zur Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre weist auf eine sich innerlich vollziehende Ablösung hin.
Dieser Prozeß wird ebenfalls dokumentiert in den didaktischen Grundsätzen zum Philosophischen Einführungsunterricht aus dem Jahre 197o:

> "Dem Unterricht in Psychologie kommt die Aufgabe zu, einerseits das Selbst- und Fremdverständnis zu vertiefen und Hilfe für die Bewältigung von Lebensaufgaben zu bieten, andererseits notwendige Grundlagen für die Erziehungslehre und die Philosophie zu schaffen ..." 1)

---

1) BGBl. Nr. 275/197o , zit. aus BENEDIKT (Hrsg.) 1978,5

An diesem Beispiel kann klar aufgezeigt werden, wie und in welchem Maße Emanzipationsbestrebungen im Gange sind: Formal besteht die Anbindung an die Philosophie - und das wird auch deutlich ausgedrückt ; darüber hinaus aber hat die Psychologie übergreifende Bildungsaufgaben bekommen und eine Verpflichtung, für Probleme im Schulalltag zu sensibilisieren.

13.4. Das "optimale" Schulbuch

Aus der Behandlung dieses Kapitels ergibt sich folgerichtig die Grundfrage nach einem optimalen Lehrbuch für das Fach Psychologie.

In der Bundesrepublik Deutschland wurde im Jahre 1979 eine Umfrage vom "Verband der Psychologie-Lehrer an Gymnasien e.V." zum Thema "Psychologielehrbücher einführenden und grundlegenden Charakters" durchgeführt. Die Rücklaufquote war dem Bericht zufolge nicht groß (die Auswertung beruht auf einem N = 12), trotzdem glaubt der Autor, "unter Einbeziehung der angeführten Begründungen dennoch ein verwertbares und ... repräsentatives Ergebnis" erhalten zu haben (STÖGER, 198o, 9).

Anhand einer errechneten Durchschnittsquote gehören die Bücher RUCH & ZIMBARDO (1975), KRETCH & CRUTCHFIELD (1973 u. 1976) und HÄCKER (1972) zu den bevorzugten Schul- und Lehrbüchern.

Die Frage nach dem besten Schulbuch ist sicher nicht nur eine Frage, die sich für die Psychologie stellt, vielmehr gilt so ein "Anspruchskatalog" eigentlich für jedes Fach

und sein Lehrbuch.
Solch ein Schulbuch muß verschiedenen Kriterien Stand halten. Es muß "schülergerecht", "lehrergerecht" und dem wissenschaftlichen Anspruch des Faches Psychologie genügen.

a) Das schülergerechte Buch
Der Schüler soll mit einem Lehrbuch arbeiten und aus ihm lernen, und das möglichst selbständig. Daher wird ein Schulbuch dann Zustimmung finden, wenn der Lehrstoff faßlich dargeboten wird. Wichtig ist auch, welche Auswahl aus der Fülle des Stoffes getroffen worden ist. M.E. soll der Schüler einen Überblick über das Fach bekommen, er soll evtl. sein Interesse an dem Fach erkennen. So halte ich eine gute Stoffauswahl für notwendig. Seine Wissensbegierde kann der Schüler dann in Einzelstudien und zusätzlichen Literaturen befriedigen. Die Arbeit mit zusätzlichen Themen bei vorhandenem Interesse trägt zur Bildung der Persönlichkeit bei und zu der Reife, die ihm in der "Matura" dann später bescheinigt wird.
Dieser große angestrebte Stoffumfang kann selbstverständlich nur dann sinnvoll sein, wenn das Buch sich auszeichnet durch einen vorzüglichen Aufbau und eine gute Einteilung. Ungeordnete Informationen führen beim Schüler zu Desinteresse und Konfusion.
Neben der sachlichen "Geordnetheit" ist eine gute Aufmachung unerläßlich. Dazu gehören ein ansprechendes Schriftbild, eine klare Einteilung und übersichtliche Tabellen und Zusammenstellungen.
Faßlich muß auch die Sprache sein; sie soll informativ sein, objektiv und ohne manipulative "Untertöne", ohne allzu viele programmatische Anteile, emotive Ausdrücke

oder Slogans. Der Buchautor soll sich auch einer "verständlichen" Sprache bedienen. Wissenschaftssprache muß nicht voller Fachausdrücke sein, die dem Schüler das Lernen und Behalten unnötig erschweren. Sind Fach- und Fremdwörter unerläßlich, ist es sinnvoll, Erklärungen oder eine Übersetzung hinzuzufügen. Auch der überschaubare Satzbau ohne allzu zahlreiche "Schachtelsätze" trägt zur Faßlichkeit des Textes beim Schüler bei.

b) Das lehrergerechte Buch
Bei der Betrachtung eines Lehrbuches aus der Sicht des Lehrers erscheint die Menge des angebotenen Stoffes von Bedeutung zu sein. Ein reichhaltiges Lehrstoffangebot gibt dem Lehrer die Möglichkeit, aus einer Vielzahl von Angeboten zusammen mit den Schülern Themen für einen besonders interessanten Einstieg in das Gebiet auszuwählen. Je mehr gute, methodische Vorschläge wie Tests, Beschreibungen von Experimenten zum Nachvollziehen, Medienvorschläge u.ä. ein Lehrbuch aufweist, umso einprägsamer ist der Unterricht zu gestalten. Wichtig und notwendig ist aber dabei, diesen Lehrstoff nicht als Pflichtlektüre sondern als Vorschläge zu deklarieren, um dem Psychologieprofessor in seinem Unterricht Spielraum zu lassen für Spontaneität und Eigeninitiative. Sie machen den Fachprofessor glaubwürdiger und kompetenter.

c) Das fachgerechte Buch
Die Forderung nach einem "fachgerechten Buch" beinhaltet in seiner Umsetzung einige Aspekte, die bereits aufgeführt wurden. Der Anspruch, den Schüler vorzubereiten auf evtl. Studien und auf ein wissenschaftliches Arbeiten läßt im Schulbuch die bereits angesprochene Wissenschafts-

sprache und den Lehrstoff "Methodik" erwarten. Speziell für das Fach Psychologie mit der Aufgabe, das "Selbst- und Fremdverständnis zu vertiefen"[1], ergibt sich für den Fachprofessor die Notwendigkeit, nicht nur psychologisches Wissen zu vermitteln, sondern im Unterricht auf die interpersonalen Abläufe im Klassengeschehen zu achten. Der letztgenannte Anspruch läßt sich allerdings weniger über Lehrbücher vermitteln; dies ist ein Lernziel, das nur im gegenseitigen "Miteinander" erreicht werden kann.

---

1) Didaktische Grundsätze aus BGBl. Nr. 275/1970, zit. aus BENEDIKT (Hrsg.), 1976

Dritter Teil:

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUM PSYCHOLOGIE-LEHRERBILD IN ÖSTERREICH

"Erziehung gibt dem Menschen nichts,
was er nicht auch aus sich selber
haben könnte:
sie gibt ihm das, was er aus sich
selber haben könnte,
nur geschwinder und leichter."

G.E. Lessing

1. Einleitung

Diese Untersuchung stellt einen empirischen Beitrag zum Forschungsprojekt "Psychologieunterricht in Schulen - ein interkultureller Vergleich" dar.
Ein wesentlicher Aspekt dieses Projektes ist die Ausbildung vom Psychologiefachlehrern, die z.B. in Deutschland noch immer nicht klar formuliert, strukturiert und definiert ist. Zu fragen ist also, ob Länder wie z.B. Österreich, die USA oder Schweden, die auf eine lange Tradition des Psychologieunterrichts zurückblicken können, zu dem Problem der Psychologie-Fachlehrer-Ausbildung klare Konzeption entwickelten.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist gekennzeichnet durch die Vorstellung, was der Psychologielehrer sein soll und wie er die Psychologie versteht und vermittelt.
Dieser Sollzustand definiert sich als "Psychologielehrerbild".
Zur Entwicklung eines solchen Psychologielehrerbildes will meine Untersuchung einen empirischen Beitrag leisten, der zugleich die Notwendigkeit und Bedeutung einer gleichen und gleich guten an der Praxis orientierten Lehrerausbildung unterstreicht. Aus dem Studium der gewonnenen Daten ergeben sich gleichzeitig wichtige Anstöße für weitere curriculare Arbeit.
Ein klares Bild vom Psychologiefachlehrer - sowohl als Selbstbild als auch als Fremdbild - kann m.E. dem jungen Pädagogen hilfreich sein zur Findung seines Selbstverständnisses und ihm zur Klärung seiner Rolle als Fachlehrer dienlich sein.

2. Sprachliche Einordnung des Begriffes "Lehrerbild"

Für das Verständnis der Befragung zum Psychologielehrerbild in Österreich ist es notwendig, auf den Begriff "Lehrerbild" einzugehen und eine sprachliche Einordnung zu versuchen.
Die vorliegenden Untersuchungen in der wissenschaftlichen Literatur zum Lehrer allgemein, zum Psychologen und zum Psychologielehrerbild wiesen die unterschiedlichsten Termini auf. Da ist von der "Lehrerrolle", dem "Ideallehrer", der "Lehrerpersönlichkeit", dem "Lehrerbild", dem "Lehrerstereotyp", den "Erwartungen an den Lehrer" und dem "Image des Psychologen" die Rede. Gemeinsam ist all' diesen Arbeiten, daß sie über Eigenschaften und Verhalten von Lehrern Aussagen machen.

2.1. Die "Rolle"

Die Rolle wird definiert als

> "Bezeichnung für Erwartungen und Normen, die sich in einer Gruppe in bezug auf einen bestimmten'Status' oder eine 'Position' innehabende Persönlichkeit bzw. deren Handlungen bei bestimmten Klassen von Situationen herausbilden." (DREWER & FRÖHLICH,1970,228)

Es gibt eine Rolle, die man sich selbst zuschreibt und eine, die einem zugeschrieben wird. Dabei ist der Aspekt der Interaktion wichtiger als der zur statistischen Aufzählung zur Person. "Geht es primär um eine Einschätzung, so bezeichnet man die Rolle als Stereotyp." (ebd.) Typisch für Stereotype ist die verzerrte oder unrichtige Wahrnehmung.

2.2. Die Lehrerrolle

Sie setzt sich nun aus verschiedenen 'Subrollen' zusammen, die der Lehrer während seines Unterrichts übernimmt: der Lehrer tritt als Fachmann auf, als Beurteilender (bei der Zensurengebung), als Autorität und Vorbild, als Helfender, als Wissensvermittler u.v.m.
Dabei sind nach BROPHY & GOOD (1976, 32o) der Rolle des Lehrenden (Wissensvermittler) alle anderen unterzuordnen. Wenn unter Lehren im engeren Sinne die "Weitergabe von Wissen, Erkenntnissen, Überzeugungen, Glaubenssätzen usw." (ODENBACH 1974, 293) zu verstehen ist, dann erscheint mir das Lehrerrollenverständnis der beiden Autoren zu eng gefaßt. Der Lehrer als "Elternersatz", "Unterhalter", "Autoritätsfigur" oder "Psychotherapeut" weist ebenso wichtige Aspekte von Lehrerrolle auf. Besonders in der heutigen Zeit des Auseinanderfallens von Familienstrukturen und der Beziehungs- und Bindungslosigkeit der jungen Menschen ist die Erwartung an den Lehrer als Erzieher genauso berechtigt, wie die Forderung nach reiner Wissensvermittlung. Autorität sein und haben, d.h. auch Vorbild sein, bedeutet für den Heranwachsenden eine wesentliche Hilfe, seine Persönlichkeit zu finden.
Weiter wird "in der Soziologie im allgemeinen davon ausgegangen, daß der Rollenträger nicht nur seine Rolle äußerlich spielt, sondern sie gleichzeitig verinnerlicht, so daß sie ein Teil seiner Persönlichkeit ist" (GOTTSCHALCH 1971, 172). Akzeptiert man diese Aussage, so gelangt man über die Internalisierung der Rolle und ihrer verschiedenen Subrollen zur Lehrerpersönlichkeit.

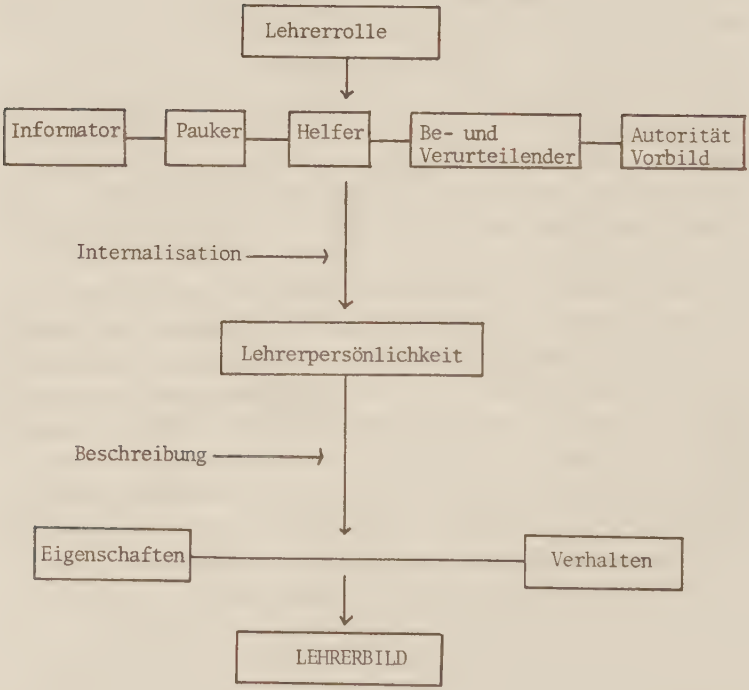
2.3. Die Lehrerpersönlichkeit

Im Gegensatz zum Begriff der Rolle, der aus der Soziologie stammt, ist Persönlichkeit ein psychologischer Begriff. Eine Verbindung zwischen beiden Termini zeigt schon CICERO (1o6-43 v.Chr.) auf, der in einer seiner vier Definitionen zur "persona" Persönlichkeit auffaßt als "berufliche, gesellschaftliche oder politische Standesrolle". (GUILFORD 1971, 4) CICERO definiert aber auch "persona" als das, "wie man anderen erscheint". Hier wird die "oberflächliche Anziehungskraft" betont. Dieser Definition von "persona" schließt sich auch C.G. JUNG (1945) an, wenn er unter Persönlichkeit "eine Maske zum Verstecken der Individualität" versteht. CICERO spricht dann noch bei "persona" von "Besonderheit und Würde" (etwa im Sinne von Stil haben) und von einer Häufung persönlicher Eigenschaften, die jemand zu seiner Arbeit befähigt.
Mit diesen beiden Definitionen wird der "Sinnbereich des äußeren Scheins und der Rolle" verlassen (HERRMANN 1972, 2o). Was bei GOTTSCHALCH (1971) von Rolle über die Internalisierung zum heutigen Persönlichkeitsbegriff führt, ist auch in der Entwicklung von Persönlichkeitsdefinitionen nachzuvollziehen: Persona führt im christlich-theologischen Sprachgebrauch zum "wahren Wesen" (nach BOETHIUS:"persona est substantia individua rationalis naturae") hin. Das Eigenschaftswort "personalis" wird im folgenden in der Deutschen Mystik mit "persönlichkeit" übersetzt, gemeint ist hier die "göttliche, die unsterbliche Seite unseres Wesens" (KOCH 196o, 9). Persönlichkeit bleibt auch später der "rational nicht voll erfaßbare Teil des Menschen" (HERRMANN 1972, 22). LERSCH (1966) betrachtet in der Person die "Grundform des menschlichen Seins", wohingegen Persönlichkeit bei WATSON (1914) die "bloße Summe von Verhaltens-

merkmalen" ist.
Die meisten Persönlichkeitstheoretiker heutiger Zeit sind sich einig darüber, daß die Persönlichkeit ein "bei jedem Menschen einzigartiges, relativ überdauerndes und stabiles Verhaltenskorrelat" ist.
In diesem Sinne definiert auch ALLPORT als Zusammenfassung aus 5o verschiedenen Begriffserklärungen die Persönlichkeit: Sie "ist die dynamische Ordnung derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die seine einzigartige Anpassung an die Umwelt bestimmen" (ALLPORT 1959, 49).
Den ethischen Gesichtspunkt bringt A. WELLECK (1966, 51) zum Ausdruck, wenn er sagt: "Persönlichkeit ist ganzheitliches seelisches Sein in seiner jeweiligen Einmaligkeit."

In dieser Untersuchung sollen nun Lehrer und Schüler diese "Persönlichkeit" beschreiben, und zwar sowohl in Eigenschaften als auch in Verhaltensweisen. Dieses "Insgesamt" an Beschreibung stellt sich mir als das Psychologielehrerbild dar, das ich in der Erhebung erfassen will (siehe Schaubild Abb.2).

Abb. 2: Die sprachliche Einordnung des Lehrerbildes



3. Untersuchungen zum Thema

In der Literatur finden sich zum Thema Lehrerpersönlichkeit, Lehrerpsychologie und Lehrerrolle eine große Anzahl unterschiedlicher Untersuchungen. Ich möchte aus der Menge der Untersuchungen einige Beispiele herausgreifen, die sich mit der Frage nach der Lehrerpersönlichkeit befassen. (Tab. 9, S. 239)

3.1. Die Untersuchung zur Lehrerpersönlichkeit

Die früheste Untersuchung zu diesem Thema veröffentlichte KEILHACKER (1932) unter dem Titel: "Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler". Er wertete 3967 Aufsätze von Schülern aller Jahrgänge an höheren Schulen in Bayern und Ostpreußen aus. Wie auch AIBAUER (1954) später, findet der Autor entwicklungspsychologische Phasen, in denen sich das ideale Lehrerbild in Einzelheiten verändert. Darüber hinaus findet KEILHACKER (1932) jedoch auch überdauernde Eigenschaften:

a) Der Lehrer soll eine heitere jugendliche Gesamtatmosphäre verbreiten,
b) er soll menschliche Kontakte mit dem Schüler haben,
c) der Lehrer soll vor allem erziehen und für das spätere berufliche Leben vorbereiten,
d) er soll gerecht sein (KEILHACKER 1932)

Durch die Untersuchung von KEILHACKER (1932) angeregt, führte R. AIBAUER (1954) eine Nachfolgeerhebung an 3ooo Schülern von Volks- und Berufsschulen in zwei bayerischen Großstädten durch. Neben Eigenschaften wie Frohsinn, Heiterkeit, Geduld und Ausgeglichenheit, maßvolle Strenge, Güte, Verständnis und Vertrauen, die sich je nach der Ent-

wicklungsphase der Befragten mehr oder weniger wünschenswert darstellen, zieht sich durch die gesamte Erhebung die Forderung nach Gerechtigkeit. Es ist die Entwicklung des moralischen Urteils, das sich durch die einzelnen Phasen nachzeichnen läßt.

Für die 11 - 13jährigen Volksschüler dominiert die Gerechtigkeit analog dem "Grunderlebnis der Individuation ... in der Phase der Vorpubertätszeit" (AIBAUER 1954, 149). Bei diesen Schülern bedeutet Gerechtigkeit, alle Schüler gleich zu behandeln.

Die 14 - 16jährigen zeigen eine Reifung und Ausdifferenzierung des Gerechtigkeitsbegriffes: Antipathie und Sympathie dürfen die Gerechtigkeit nicht gefährden; Gerechtigkeit bedeutet nun auch, daß der Lehrer jeden Schüler seinem Vermögen gemäß fordert.

Bei den 17 - 2ojährigen ist das Verständnis für die Problematik der Gerechtigkeit voll vorhanden. Das persönliche Verhältnis zum Lehrer wird ihnen wichtig, Freundschaft und Kameradschaft erhalten einen hohen Stellenwert.

Die Autorin glaubt, noch einen weiteren Nachweis bringen zu können, wie die Erkenntnisse der Jugendpsychologie das Lehrerbild beeinflussen: Der Jugendliche verändert seine Meinung zum Beruf, wendet sich allmählich dem Lehrer voll zu und besitzt als junger Erwachsener die "ganze Schulfreudigkeit". (AIBAUER 1954, 152)

Diese Aussage steht allerdings im Gegensatz zu den Ergebnissen, die KEILHACKER (1932) in seiner Untersuchung erzielte. Bei ihm nahmen die Äußerungen über Lerneifer und -interesse ab bis zu Äußerungen von "ausgesprochener Lernverdrossenheit" (KEILHACKER 1932, 71). AIBAUER (1954) glaubt die Ursache dieser Diskrepanz in den unterschiedlichen Schulformen von Hauptschule, Berufsschule und höherer Schule zu

sehen. Im Verlauf ihrer Diskussion nennt AIBAUER (1954) noch weitere Faktoren, die bei der Lehrerbildformung mitwirken. Dazu gehören die Erkenntnisse der Psychologie, die Geistesgeschichte der Menschheit, wie sie sich zeigt in den Sourcen von Antike, Christentum, Humanismus und in der Entwicklung der modernen Wissenschaft bis hin zur Demokratisierung in der heutigen Zeit.
So wird die Lehrerrolle heute in starkem Maße bestimmt durch die Forderung nach Partnerschaft in der Erziehung (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1979). Als vierten und letzten Faktor führt die Autorin Philosophie und Ethik an, "damit ist ausgesagt, daß absolute, letzte Erkenntnisse auch in der Frage nach dem Wesen des Lehrers nur gesucht, niemals endgültig gefunden werden können" (AIBAUER 1954, 158).
Ich habe die Ausführung von AIBAUER in dieser Breite dargestellt, um die Grundlage zu schaffen für eine spätere Diskussion über altersspezifische Aussagen zum Lehrerbild.

Im Jahre 1964 legte H.D. RÖSLER seine Untersuchung zur Lehrerpersönlichkeit im Urteil des Schülers vor. 1o7 leistungsstarke und 1o7 leistungsschwache Schüler einer Berliner Schule gaben ihr Urteil ab zu dem beliebtesten Lehrer. Danach wird der Lehrer geschätzt - und zwar ohne Ansehen der Leistung, - der "guten, lebendigen Unterricht" gibt, dabei fröhlich und freundlich ist und auch einmal einen Spaß versteht, bei dem man viel lernt. Der Lehrer wird umso beliebter, je länger und häufiger der Schüler bei ihm Unterricht hat, d.h. Vertrauen und Zutrauen entstehen und wachsen erst über die Zeit.

Gleich drei weitere Untersuchungen zum Lehrerbild erscheinen im Jahre 1969.
F. FIPPINGER (1969) fragte 1o83 Schüler und Schülerinnen der Schuljahre 5 bis 9 zum Lehrerbild über Fragebogen,

Polaritätsprofile und über eine Bilderzuordnung. Das Wunschbild sieht im einzelnen so aus: der jüngere Lehrer wird bevorzugt, er soll mittelgroß, schlank sein, schwarzes Haar haben, sportlich-moderne Kleidung tragen und verheiratet sein. Seine Schüler soll er mit Vornamen ansprechen, in der Leistungsbewertung gerecht sein, in Konfliktsituationen Verständnis zeigen und eigene Fehler auch eingestehen. In religiösen Fragen soll er "überzeugt" sein. Das Polaritätsprofil weist ihn aus als freundlich, hilfsbereit, heiter, gewandt, gepflegt, pünktlich, sicher, modern, lebendig und entschlossen.
A. BAUMGARTNER (1969) nennt in seiner Untersuchung ebenfalls an erster Stelle Gerechtigkeit, die sich die Schüler von ihrem Lehrer wünschen. Weitere Eigenschaften sind: Autorität und Humor, weniger Hausarbeiten, Verständnis, interessanter Unterricht und ein persönliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, weiter Nachsicht, Jungsein und angemessene Bestrafung. Im weiteren wird genannt: Selbstbeherrschung, Aufgeschlossenheit gegenüber allem Modernen, die Bereitschaft, eigene Fehler einzugestehen und den Schüler als Mensch ernst zu nehmen. Der Autor führt noch eine Reihe von Eigenschaften an, die von einem Teil der Befragten genannt werden, wie z.B. Vorbildlichkeit, Pünktlichkeit, Einfühlungsvermögen etc.

G. BACHMAIER (1969) hat in seiner Untersuchung zur Beliebtheit der Lehrer herausgefunden, daß des Lehrers Beliebtheit mit der des Schulfaches verbunden ist, jedoch spielen auch die persönlichen und didaktischen Qualitäten des Lehrers eine Rolle.[1)]
In den in der Literatur vorliegenden Berichten wird eine Unterscheidung getroffen zwischen dem Lehrerwunschbild,

---

1) G. BACHMAIER, zit. in H. HEILAND, Schüler und Lehrer, Ratingen 1971

wie ich es bisher referiert habe, und dem Lehrerstereotyp, das vorwiegend mit den Eigenschaften streng, klar und hart assoziiert wird. (GRUBITZSCH und VOGT 1970)
Das heißt mit anderen Worten, die Schüler sehen ihre Lehrer als autoritär, distanziert und unnachgiebig an, sie wünschen ihn sich aber mit emotionaler Wärme im Sinne TAUSCH/TAUSCH (1979) und verständnisvoll.

Eine Reihe von weiteren Untersuchungen sind bei GERSTENMAIER (1975) zusammengestellt. Seiner Meinung nach kristallisieren sich aus all' den Untersuchungen drei systematische Urteilsdimensionen heraus:

1. die emotionale Wärme,
2. der motivierende und interessante Unterricht,
3. das kontrollierende und lenkende Lehrerverhalten.

Diese drei Dimensionen werden aber bei den Schülern unterschiedlich gewichtet. So legen z.B. leistungsorientierte Schüler weniger Wert auf emotionale Wärme als Schüler mit ausgeprägter Wertorientierung, stellen PIANA und GAGE (1955) fest. GRUBITZSCH und VOGT (197o) finden altersspezifische Unterschiede und KUHR (1952) und SCHREINER (1973) schichtspezifische.[1)]

Auch die ausländische Literatur hat diesbezüglich Untersuchungen angestellt, auch die befragten Schüler stellten sich ihren Lehrer als kameradschaftlich, freundlich, rücksichtsvoll und geduldig, überaus vielseitig interessiert, anständig und unparteiisch, mit Sinn für Humor begabt, nachgebend, zum Beispiel im eigenen Unrecht, das man auch zugibt, aufmunternd vor.[2)]

---

1) zit. nach J. GERSTENMAIER, Urteile von Schülern über Lehrer, Weinheim 1975, 103 f

2) zit. nach F. STEMME, Pädagogische Psychologie 1970

P. WITTY (1947) findet Aussagen wie

Zusammenarbeit mit Kindern,
demokratische Haltung, keine Dominanz,
Freundlichkeit und Rücksichtnahme auf den einzelnen,
Geduld,
angenehme Umgangsformen und angenehmes Äußere,
faires Verhalten und gleichmäßiges Verhalten
sowie Umgänglichkeit,
Interesse am Problem der Kinder,
Anpassungsfähigkeit,
Äußerung von Anerkennung

in seinen Ergebnissen. [1)]

3.2. Das Image des Psychologen

Die zweite Kernfrage zum Psychologielehrerbild heißt: "Wie wird der Psychologe gesehen und wie sieht er sich?" Auch hierzu finden sich in der Literatur Untersuchungen. P.R. HOFSTÄTTER (1965) hat aufgrund von freien Interviews einen Fragebogen entwickelt, anhand dessen die Vorstellung des Nicht-Psychologen vom Psychologen eruiert werden sollte. Gleichzeitig wurden die Psychologen nach ihrem Selbstbild gefragt und danach, was sie glauben, wie der Nichtpsychologe sie sähe. Überraschend stellte sich heraus, daß die vermeintliche Meinung des Nichtpsychologen sehr ungünstig ausfiel, Selbstbild und Fremdbild des Psychologen - letzteres abgegeben durch Nichtpsychologen - korrelierten jedoch hoch miteinander (r = o,79). Im einzelnen ergaben sich folgende Aussagen: Der Psychologe als Psychotherapeut, als Vater- oder Muttergestalt, dabei wohlwollend, aufwärtsstrebend, geschickt, intelligent und scharfsinnig.

1) zit. nach J. GERSTENMAIER, Urteile von Schülern über Lehrer, Weinheim 1975

J. VONTOBEL/M. RIES (1969) untersuchten ebenfalls das Bild des Psychologen in der Öffentlichkeit sowie das vermutete Fremdbild. Dabei wird die Einstellung zum Psychologie-Beruf über drei Fragenbereiche erfaßt, wie sie in der Einstellungsforschung üblich ist:

"1. Wie gut kennt die Öffentlichkeit den Psychologen-Beruf?(kognitiver Aspekt)
2. Wie wertet sie ihn?(affektiver Aspekt)
3. Welche Kontakte zum Psychologen bestehen? (konativer Aspekt)" (S. 111)

Die Untersuchung erfaßte 800 erwachsene Deutsch-Schweizer und 95 Psychologen sowie 100 Psychologie-Studenten.
Das Fremdbild zeigte ein Tätigkeitsfeld mit vorwiegend Diagnostik und Beratung, erst mit Abstand folgten Tätigkeiten wie pädagogisch, seelsorgerisch und psychiatrisch. Was die Wertungen anbelangt, so ist das Bild des Psychologen vorwiegend freundlich.
Für das vermutete Fremdbild ergibt sich ähnliches wie bei der Untersuchung HOFSTÄTTERs (1965). Der Psychologe vermutet in der Allgemeinheit ein Psychologenbild, das mehr oder weniger negative Züge hat und mit einer gewissen Unwissenschaftlichkeit belegt ist. Mit anderen Worten, der Psychologe glaubt, man sähe ihn als zu wenig kompetent an.
Die Autoren haben auch noch das vermutete Psychologenbild von Psychologie-Studenten erfragt: der Psychologie-Student zweifelt noch stärker an dem hohen Ansehen des Psychologen als der Psychologe selbst.

Es gibt noch eine dritte Untersuchung zum Image der Psychologie und damit zum Psychologenbild von E. FÜRNTRATT (1969). In seiner Frage geht es um die für die Eignung zum Psychologiestudium für relevant gehaltenen Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten. Das Ergebnis über

die Faktorenanalyse zeigt den Psychologen in der Rolle des Helfers, des Ratgebers oder des Therapeuten. FÜRNTRATT (1969) nennt diesen Faktor "Humanität". Die übrigen Faktoren sind definiert in "Studiertechnik", "Intelligenz", "Bildung" und "Beweglichkeit". Über die verschiedenen Adressatengruppen hinweg scheint sich nur der Faktor "Intelligenz" als wichtig herauszustellen.

3.3. Das Bild des Psychologiefachlehrers in der Literatur

Wie sieht nun das Psychologiefachlehrerbild in der Literatur aus? Da gibt uns zum einen die Untersuchung von LEHMEIER (1976) über den Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II Aufschluß.
Der Autor fragte 4o5 Schüler der Jahrgänge 11, 12 und 13 sowie 1o6 Experten zum Psychologieunterricht in bezug auf Motivation und Wissen über das Fach und auf ihre Einstellung gegenüber der Psychologie und dem Psychologen. Die Erhebung folgte in Anlehnung an VONTOBEL/RIES positiven und negativen Statements. Allgemein findet LEHMEIER "Negativ-Feststellungen" mit einer durchschnittlichen Häufigkeit von 18 %, das entspricht 78 % Äußerungen der "Positiv-Feststellungen".
Wenn man aus diesen Statements ein Psychologielehrerbild zusammenfügt, ergeben sich folgende Aussagen:
Der Psychologe - und in diesem Zusammenhang der Psychologielehrer - ist

1. bei der Konfliktlösung behilflich,
2. er ist Vermittler einer für den Alltag wichtigen Disziplin,
3. er ist Berater und Helfer.

Weitere Aussagen zum Psychologielehrerbild finden sich bei KITTLER (1978), Problemorientierter Psychologieunterricht. Der Autor zeigt eine Lehrerrolle auf, in der der Psychologiefachlehrer Problemerfassung, Konfliktartikulierung, Problemlösungshilfe, Geduld, Vertrauenswürdigkeit, Methodenflexibilität, ausgewogene Emotionalität und Standfestigkeit leisten soll. "Verhalten des Lehrers kann an seiner Rolle, deren Einflußfaktoren und den Verhaltensdimensionen transparenter gemacht werden." (KITTLER 1978) Die Kriterien des Lehrerverhaltens können im Sinne GRELLs (1974) und ROGERs (1972) erfaßt werden.
Etwas über die wünschenswerte Fachlehrerrolle sagen auch die drei Interviews aus, von denen KITTLER (1978) berichtet:

1. Der Psychologielehrer muß die Psychologie anwenden.
2. Der Psychologielehrer soll Experte sein und braucht dazu eine notwendige Fachausbildung.
3. Der Psychologielehrer soll neben der Rolle als Vermittler von Lehrstoff aber auch Beratender, Hilfeleistender, Betreuender sein.

3.4. Literaturberichte aus Österreich zum Lehrerbild

In Österreich erschien im Jahre 1921 im offiziellen Organ der Unterrichtsverwaltung ein Aufsatz von Edgar ZILSEL als Beitrag zum Schulreform-Konzept der Glöckel-Ära. ZILSEL nahm hier u.a. Stellung zum Propädeutiklehrer aus Sorge um einen wertfreien Philosophieunterricht.[1)]
Bei der Gelegenheit beschreibt er den Philosophielehrer, wie er ihn sich wünscht: "Er sollte keinesfalls standpunktlos sein, vielmehr nur der Jugend keine "fix und fer-

1) E. ZILSEL, in: Zeitschrift "Volkserziehung", Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes, Päd. Teil, Jg. 1921 S. 324-341

tigen Weltanschauungen in den Mund stopfen", keine Nötigung begehen, sondern sie sollten einander begegnen in

> "ehrlicher, sachlicher und gerechter Problemstellung. Leeres Wortemachen oder schöngeistiges Geschwätz wären erbarmungslos auf ein Nichts zurückzuführen, wohl aber sachgebundene Wechselrede und Lektüre zu pflegen."

ZILSEL verwahrt sich hier gegen einen evtl. Versuch, den propädeutischen Lehrplan in den Dienst einer bestimmten philosophischen Tendenz zu stellen und damit den Unterricht zu manipulieren.

Von Hildegard NOVOTNY (1968) liegt eine Studie vor zum "Zusammenhang zwischen dem Führungsstil des Lehrers und der Sozialstruktur der Klasse".
Sie kommt in dieser Untersuchung, die in realen Erziehungssituationen in 26 Klassen durchgeführt wurde, zu dem Ergebnis, daß der Führungsstil eines Lehrers (hier an der Volksschule bei 9-jährigen Schülern) auf die Sozialstruktur der Klasse Einfluß nimmt. So führt z.B. die autoritäre Führung einer Klasse zu "signifikant geringerer Kohärenz der Klasse, zu einer höheren Anzahl isolierter Schüler, zu einer stärkeren Konzentration der Zuneigung auf wenige Schüler".(NOVOTNY, 1968,104) Der sozial-integrative Führungsstil hingegen führt zu signifikant geringeren Maßen über Desintegration, "die Spannungen und Ablehnungen ermöglichen ...." (NOVOTNY, 1968,104)

Tabelle: 9 Untersuchungen zum Lehrerbild, zum Psychologen-Image und zum Psychologiefachlehrer

a) Zum Lehrerbild

KEILHACKER 1932
KUHR 1952
AIBAUER 1954
RÖSLER 1964
FIPPINGER 1969
BAUMGÄRTNER 1969
BACHMAIER 1969
GRUBITZSCH und VOGT 1970
SCHREINER 1973
WITTY 1947
DELLA PIANA & GAGE 1955

b) Zum Image des Psychologen

HOFSTÄTTER 1965
VONTOBL & RIES 1969
FÜRNTRATT 1969

c) Zum Psychologie-Fachlehrer

LEHMEIER 1976
KITTLER 1978

d) Berichte aus Österreich

ZILSEL 1921
NOVOTNY 1968

4. Beschreibung des Lehrerfragebogens und seine theoretische Ableitung

Der Lehrerfragebogen besteht aus einem allgemeinen und einem speziellen Teil.
Der allgemeine Teil - Teil A - enthält statistische Fragen nach Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Ausbildung und derzeitigem Schultyp, an dem der Professor lehrt. Es wird erwartet, daß durch ihre Beantwortung differenziertere Aussagen zum Thema möglich werden.
Zum Teil B werden fünf Fragen zum Realbild des Psychologieprofessors und eine Frage zum Ideal- oder Wunschbild gestellt.

4.1. Zur Frage nach dem Unterrichtsverhalten

> "Beurteilen Sie bitte Ihr eigenes Verhalten im Unterricht, indem Sie zu jedem Statement eine der fünf Antwortkategorien wählen."

Als mögliche Antwortkategorien sind vorgegeben: "immer", "fast immer", "teils/teils", "selten" und "nie".
Diese Frage will in sechs Statements den Erziehungs- und Unterrichtsstil des Psychologieprofessors erfassen und erhellen.

> "Erziehungsstile sind relativ sinneinheitlich ausgeprägte Möglichkeiten erzieherischen Verhaltens, die sich durch typische Komplexe von Erziehungspraktiken charakterisieren lassen." (WEBER 1978,33)

Der Erziehungsstil kann sowohl als Individualstil als auch als Gruppenstil in Erscheinung treten. Im individuellen Sinne wird der Begriff "Erziehungsstil" angewendet zur Kennzeichnung des einheitlichen und eigentümlichen Gepräges aller Erziehungshandlungen einer Erzieherpersönlichkeit. (WEINERT, 1966, zit. n. WEBER 1978,33)

Erzieherische Gruppenstile sind nach WEBER

> "Sammelbezeichnungen für deskriptiv unterscheidbare mögliche Grundformen pädagogischen Verhaltens, die von definierbaren Erziehergruppen gewählt werden können und für diese typisch sind." (WEBER, 1978,33)

Der Begriff "Unterrichtsstil" stellt einen Sonderfall des Terminus "Erziehungsstil" dar.

Unterrichtsstile sind demnach

> "relativ sinneinheitlich ausgeprägte Möglichkeiten unterrichtlichen Verhaltens, die sich durch typische Komplexe von Unterrichtspraktiken charakterisieren lassen." (WEBER 1978,242)

Zwei Wege hat die Stilforschung im Schulbereich beschritten:

1. Es wurde der Unterrichtsstil global untersucht, wie es im Anschluß an die Untersuchungen von LEWIN von ANDERSON geschehen ist.(ANDERSON 1939a, 1939b, 1943) [1)]
2. Der Unterrichtsstil wurde erforscht über charakteristische Einzelmerkmale und Merkmalsdimensionen der Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler, wie es die Gruppe um TAUSCH praktiziert hat. (TAUSCH/TAUSCH 1979)

Zu 1) LEWIN, ANDERSON und in der Bundesrepublik Deutschland DIETRICH (1969) kamen in ihren Untersuchungen zu folgenden Stilarten:

a) Der dominative, d.h. der intensiv lenkende Unterrichtsstil ist gekennzeichnet durch folgende Verhaltensmerkmale:

- Lehrer verwenden häufig Befehle und Aufforderungen,
- Lehrer treffen auch da noch Entscheidungen für die Schüler, wo diese allein fähig gewesen wären,
- die Anordnungen werden mit Zwang durchgeführt,

---

1) zit. n. WEBER, Erziehungsstile, 1978

- bevorzugte Erziehungsmaßnahmen sind Tadel, Zurechtweisungen, Drohungen, Vorwürfe und Beschäftigungen,
- selbständige Schülerentscheidungen sind unerwünscht,
- der Lehrer hält an seinen Ziel- und Wertvorstellungen rigoros und starr fest.

(Zit. nach WEBER, 1978,244)

Dieses Lehrerverhalten hat bei den Schülern eine fatale Wirkung: Nach 5 Monaten dominativem Lehrerverhalten ist bei ihnen ein erhöhtes Maß an Widersetzlichkeit gegenüber den Befehlen der Lehrer festzustellen, aber auch ein dominatives Verhalten untereinander. Der Kreis schließt sich, dominatives Verhalten ruft Widerstände bei den Schülern hervor, die den Lehrer zu erhöhter Dominanz veranlassen. Weitere Konflikte auf seiten der Schüler werden wiederum mit dominantem Verhalten der Lehrer beantwortet, usw.

b) Der integrative oder partnerschaftliche Unterrichtsstil dagegen wird durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Die Schüler werden als Personen mit eigenen Gedanken und eigenem Willen und Bedürfnissen akzeptiert und ernstgenommen,
- eine freundliche Atmosphäre und höfliche Umgangsformen bestimmen auch schwierige Situationen,
- unterstützende Maßnahmen wie Lob, Ermutigung und Aufmunterung werden bevorzugt,
- die erforderliche Kritik erfolgt in sachlicher und konstruktiver Art und Weise,
- Eigeninitiative und selbständiges Verhalten werden respektiert und gefördert,
- das Vorgehen der Lehrer ist insgesamt flexibel und - wenn nötig - selbstkritsch.

(Zit. nach WEBER, 1978, 245 f)

> Auch bei diesen Verhaltensweisen ergibt sich ein Zirkel: Der Lehrer hat einen sozial-integrativen Unterrichtsstil, die Schüler gehen nur wenig in Opposition zum Lehrer, der dann auch die seltenen Schwierigkeiten und Konflikte partnerschaftlich angeht, so daß sich allmählich ein immer besseres Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herausbildet,und die Schwierigkeiten für den Lehrer immer seltener werden.

In der Bundesrepublik Deutschland hat DIETRICH (1969) vor allem die schulpädagogischen Stilformen im Zusammenhang mit Gruppenunterricht untersucht. Er konnte die Überlegenheit der pädagogischen Stilformen wie z.B. die des Gruppenunterrichts im Gegensatz zum Frontalunterricht nachweisen.

GORDON findet bei seinen Untersuchungen drei Unterrichtsstile, die er "Integrationstypen" nennt:

1. Der instrumentale Typ mit Aufgabenbetonung und einer Konzentration der Führungsfunktion,
2. der expressive Typ mit Bedürfnisbetonung des Schülers,
3. der instrumental-expressive Typ, ein aus den beiden extremen Typen entstandener Mischtyp, der die Aufgabenbetonung mit der Betonung der Schülerbedürfnisse "nach unmittelbarer Befriedigung aus der Tätigkeit und den persönlichen Beziehungen" verbindet. (Zit. nach WEBER, 1978,250 f)

GORDON (1959) findet in seiner Studie, daß der letztgenannte Unterrichtsstil wohl am empfehlenswertesten, aber auch am schwersten zu verwirklichen ist, da im Unterrichtsgeschehen ständig Spannungen und Konflikte auftreten, die es zu beseitigen gilt.

Zu 2) Bei dieser Art von Analyse versuchen Autoren wie TAUSCH/TAUSCH, NICKEL u.a. das globale Unterrichtsverhalten in einzelne pädagogische Stilformen aufzugliedern. Voraussetzung dabei ist:

> "Das Verhalten von Erwachsenen kann als eine relativ unabhängige Variable angesehen werden, wobei die Annahme zugrunde liegt, daß die Interaktionen Erwachsene - Jugendliche in den Grundzügen von Erwachsenen bestimmt wird, zumindest mehr als vom Jugendlichen." (R. TAUSCH, 1966a, 19o)1)

R. undA. TAUSCH und ihre Mitarbeiter fanden zuerst einmal heraus, daß der intensiv lenkende, autokratische Unterrichtsstil der geläufigste ist.
Ihre Untersuchungsergebnisse unterzogen sie einer Faktorenanalyse. Sie konnten dabei zwei Hauptdimensionen ermitteln, durch die Lehrer- und Erzieherverhalten gekennzeichnet sind:

I. Autonomie vs. Kontrolle
II. Zuwendung (Wärme, Liebe) vs. Zurückweisung (Feindseligkeit)

FITTKAU (1969) fand in seiner Untersuchung drei Dimensionen:

1. Positive emotionale Zuwendung vs. distanzierte Abweisung,
2. engagierte Aktivität vs. desinteressierte Passivität,
3. starke Selbstkontrolle vs. geringe Selbstkontrolle

Auch FITTKAU fand als eine der Variablen eine emotionale Hauptdimension, für die er folgenden Zusammenhang nachwies:

> "Je stärker die emotionale Zuwendung des Lehrers ist, umso größer ist seine Beliebtheit bei den Schülern und umso geringer ist deren Angst, im Unterricht aufgerufen und vom Lehrer blamiert zu werden." 2)

---

1) zit. nach E. WEBER, 1978, S. 266

2) ebd., S. 29o

Aus diesen und zahlreichen weiteren Untersuchungen zur Unterrichtseffektivität ergibt sich für meine Befragung die grundsätzliche Erwartung, daß

> der Psychologieprofessor in seinem Unterricht diesen so positiv wirkenden partnerschaftlichen sozial-integrativen Unterrichtsstil zu verwirklichen sucht.

4.1.1. Zu den Statements 1.1. und 1.6. "Ich führe Frontalunterricht durch" und "Meine Schüler erarbeiten den angebotenen Stoff in kleinen Gruppen"

Beide Statements gehören zusammen. Diese Redundanz wurde hier und bei den Statements 1.2. und 1.5. bewußt hineingebracht, um ein klareres Bild und eine gewisse Kontrolle zu erreichen.
Die Frage nach der Wirkung des Frontalunterrichts wird in der Literatur nicht einhellig positiv beantwortet.
Schon 1968 stellte HECKHAUSEN das Prinzip der Passung auf. Dieses Prinzip besagt, daß ein wichtiger Anreiz für den Lernfortschritt erst dann gegeben ist, wenn die Anforderungen und die vorhandene individuelle Leistungsfähigkeit voll aufeinander abgestimmt sind. (HECKHAUSEN 1974)
Soll dieses Prinzip aber wirklich greifen, so muß der Lehrer versuchen, in seiner Klasse eine Differenzierung vorzunehmen. Differenzierung in der Klasse heißt aber auch u.a. weg vom Frontalunterricht hin zur Kleingruppenarbeit. Wenn es um kooperatives Lernen geht, ist die Gruppenarbeit unumgänglich, dabei sticht der Einwand, die Klasse sei zu groß, überhaupt nicht. Gerade große Klassen können nur über Gruppenarbeit effektiv werden.(BROPHY & GOOD 1976)
Für effektives Lernen ist von entscheidender Bedeutung, wie der Lehrer die Klasse für das Lernen organisiert. Es gibt sicher eine Reihe von Gelegenheiten, in denen der Frontalunterricht eine angemessene Strategie ist. Frontalunterricht wird immer dann unverzichtbar- weil effektiver- sein bei der Darbietung von Fakten; das ist z.B. bei Themeneinführungen der Fall. Aber auch bei der 'Bewußtmachung' von Problemen ist es wichtig, daß alle Schüler der Klasse die gleichen Informationen in der

gleichen Art und Weise erhalten. Einige Praktiker plädieren auch für Frontalunterricht in 'fragend-entwickelnder Form' bei besonders komplexen Themen, bei denen die Schüler abstrakte Prinzipien erfassen sollen.

Oft aber kann im Frontalunterricht das Interesse des Einzelnen nicht aufrecht erhalten werden: Da kommen die langsamen Schüler nicht mehr mit, der Lehrer versucht, sich auf diese einzustellen und in der Folge langweilen sich die guten Schüler.

GOOD & BROPHY (1976) haben Techniken zur Einführung eines Lernmodells für kleine Gruppen in der Klasse beschrieben. Dabei gehen die Autoren von der Annahme aus, daß "Zeit, die auf die Durchführung relevanter Aufgaben verwendet wird, das Leistungsniveau erhöht". (BROPHY & GOOD, 1976,343; auch BLOOM 1972)
Erst wenn der Lehrer - freigestellt durch die Arbeit der Schüler in verschiedenen Gruppen - Zeit für individuelle Förderung hat, wird er sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler an das Klassenziel bringen können. Zum einen gewinnt er Zeit für den einzelnen Schüler, zum anderen kann er individuelle Lernziele setzen.

Die Hypothese, nach der der Gruppenunterricht anderen Unterrichtsformen in bestimmten Fällen überlegen ist, verifizierte auch G. DIETRICH (1969) in einem Feldexperiment. Seiner Meinung nach kommt der "Lehrerpersönlichkeit und ihrem erzieherischen und unterrichtlichen Führungsstil" eine ganz ausschlaggebende und zentrale Bedeutung zu.
Der Autor stellt folgende Hauptergebnisse heraus:

1. Im Bereich der objektiv feststellbaren Leistungen ließ die in der pädagogischen Stilform des Gruppenunterrichts geführte Versuchsklasse "eine beträchtliche Überlegenheit" erkennen und "in der Beherrschung geistiger Arbeitstechniken".

2. Eine "erkennbare Überlegenheit" bei den Schülern im Bereich ihrer sozialen Verhaltensweisen (ihr Kontakt untereinander ist "fester und enger gefügt" als in der Kontrollgruppe).
3. Es ließ sich eine Persönlichkeitsveränderung in "Richtung des pädagogisch wünschenswerten höheren Niveaus" feststellen, d.h. mehr und größere Aktivität der Mitarbeit, eine "höhere Arbeitsintelligenz", eine "bessere soziale Einordnung" und eine "gesteigerte Sozialaktivität". (DIETRICH, zusammengestellt nach WEBER 1978, 262 f)

Den Zusammenhang zwischen dem Führungsstil des Lehrers und der Sozialstruktur der Klasse bestätigt auch H. NOVOTNY (1968) in ihrer Dissertation:

> "Die Kohärenz der Klasse, die Struktur der Klasse und die Konzentration der Zu- und Abneigungen, ausgedrückt in soziometrische Koeffizienten, die aus den positiven und negativen Wahlen der Schüler berechnet wurden, zeigten signifikant unterschiedliche Werte bei sozial-integrativem, autoritärem bzw. Laissez-faire-Verhalten des Lehrers ... (S. 1o3)
>
> Alle Maße, die eine Aussage über Desintegration, die Spannungen und Ablehnungen ermöglichen, waren bei sozial-integrativer Führung signifikant günstiger als bei allen übrigen Führungsstilen." (NOVOTNY 1968, 1o4)

Für diesen sozial-integrativen Interaktionsstil in der Schule stellen nach TAUSCH/TAUSCH (1979) Partnerarbeit und Gruppenarbeit sehr gute Bedingungen dar:

> "Kleingruppenarbeit ist eine entscheidende, geprüfte Möglichkeit zur Förderung des selbstbestimmenden Lernens und der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung der Schüler sowie zur Vermeidung der erheblichen Schwierigkeiten und Nachteile des Frontalunterrichts." (TAUSCH/TAUSCH 1979,253)

Die Autoren betonen dabei, daß es sich um "kurzzeitigen, themengleichen Unterricht" handelt, in der Dauer etwa begrenzt bei 2o Minuten. Der Lehrer kann sich hier einzelnen Gruppen oder Schülern zuwenden, er ist Helfer und Förderer beim Schüler, der die Verantwortung für sein Lernen selbst

---

1) s. auch S. 238 d.A.

übernommen hat. Beim Frontalunterricht lenkt und dirigiert der Lehrer die Schüler, zum "selbstverantwortlichen Denken" kommen sie dabei kaum über wenige Minuten hinaus.

Auch ILLICHMANN (1977) fordert in seinem didaktischen Konzept zum Curriculum "Psychologie" eine "Umstrukturierung in der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsorganisation":

> "Vor allem zeigt sich die Notwendigkeit, gegenüber dem derzeit vielfach vorherrschenden lehrerzentrierten Frontalunterricht eine größere Flexibilität zu erzielen und den Unterricht stärker unter kooperativem und sozial-integrativem Aspekt zu sehen und dies auch in adäquaten Unterrichtsverfahren zu realisieren." (ILLICHMANN 1977, 27)

Aber die Gruppenarbeit ist also nur eine Unterrichtsform; doch sie sollte auf jeden Fall von dem Professor im Unterricht genutzt werden, der um die Effektivität dieses Unterrichts weiß. Auch HERBART hat schon 1806 die "Flexibilität" des Lehrerverhaltens gefordert.

Die Diskussion über diesen Komplex führt somit bezüglich der Beantwortung der Statements 1.1. und 1.6. zu folgender Erwartung:

> Der Psychologieprofessor wird in seinem Unterricht ein größeres Gewicht auf den Gruppenunterricht legen, ohne dabei auf den Frontalunterricht ganz zu verzichten.

4.1.2. Zu den Statements 1.2. und 1.5.

"Meine Schüler können über Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden (nach Maßgabe des Curriculums) mitentscheiden" und

"Ich vermittle meinen Lehrstoff sachlich und eng angelehnt ans Curriculum"

Diese beiden Statements entsprechen sich ebenfalls und erfragen vom Psychologieprofessor den demokratischen, partnerschaftlichen Anteil zwischen Lehrer und Schüler. Hier wird im Sinne ROGERS (1972) der schülerbezogene Unterricht angesprochen. Aufgabe des Lehrers ist es, "zu helfen und Lernprozesse zu erleichtern, aber nicht die Schüler zum Lernen zu verführen oder zu zwingen". (GRELL 198o,81) Der Lehrer soll die Schüler als selbstverantwortlich Handelnde und Mitbestimmende akzeptieren.
Nach MAGER (1965) soll sich der Schüler in dem sogenannten "selbstkontrollierten Unterricht"(SKU) seine eigenen "Instruktionsreihen" suchen. Nach diesem Modell sollte es auch möglich sein, ein - wenn auch durch den vorgeschriebenen Lehrplan eingeengtes - Mitspracherecht bei der Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden im Psychologieunterricht für den Schüler zu schaffen. Partnerschaftlichkeit fördert das Selbstvertrauen, unterstützt die "Ichfindung" des Heranwachsenden und motiviert ihn zur Mitarbeit im Unterricht. Themen, die auf Wunsch und unter Mitentscheidung des Schülers in den Unterricht aufgenommen wurden, wird er lieber, leichter und nachhaltiger bewältigen. Seine Motivation steigt, sie führt zu verstärkten Klassenaktivitäten und damit zu weiterem Lernen.
Nach W.C. TROW et.al. (1970) ist eine Quelle der Motivation "das Ausmaß, in dem die Ziele der Klasse durch die gesamte Gruppe" - d.s. Lehrer und Schüler - bestimmt werden. Der

Schüler erkennt, daß er einen bestimmten Anteil an Kontrolle über den Unterrichtsablauf hat, also wird er gemeinsam bestimmte Ziele eher akzeptieren; er wird besser arbeiten und lernen.
Für die beiden oben angeführten Statements wird daher erwartet, daß der Psychologieprofessor demokratisch und partnerschaftlich versucht, Ziele, Inhalte und Methoden des Psychologieunterrichts im Rahmen des vorgegebenen Curriculums zusammen mit seinen Schülern auszuwählen und festzulegen.

4.1.3. Zum Statement 1.3.

"Ich führe den Lehrstoff über aktuelle Problemstellungen ein"

Der Lehrplan, in dem vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht und Kunst der Lehrstoff einheitlich festgelegt wird, ist so konzipiert, daß für den einzelnen Fachprofessor ein individueller Spielraum bleibt für die "Wahl und Anwendung der Methode":

> "Wahl und Anwendung der Methoden des Unterrichts sind dem Lehrer grundsätzlich freigestellt; sie sind schöpferische Leistungen, die von der vollen Verantwortung des Lehrers getragen sein müssen ..."[1)]

Es ist für jeden unmittelbar einsichtig, daß ein Lehrstoff an Brisanz gewinnt, wenn ein direkter Bezug zum Alltag des Schülers besteht oder aufgedeckt wird. So läßt sich z.B. besonders engagiert über Vorurteile diskutieren, wenn in der Klasse Vorkommnisse dieser Art schon jeden Schüler berührt haben. Das Interesse des Schülers wird erheblich stärker sein, im Unterricht mitzuarbeiten, als wenn ein

---

1) BENEDIKT, E. u.a. (Hrsg.): Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Bd. I., Stand 1. Sep. 1978, Wien, S. 36

psychologischer Sachverhalt vom Lehrer vorgetragen wird, ohne daß der Schüler die Verbindung zu den Belangen seines Alltags erkennen kann. Gerade die Lernziele des Faches Psychologie lassen sich besonders gut problemorientiert erreichen, denn ihre Lehrinhalte sind die Vermittlung von Kenntnissen und Vorgängen des Psychischen, d.h. hier geht es um Fakten, die jeden angehen.

In den "Allgemeinen didaktischen Grundsätzen" ist die Forderung nach Lebensnähe des Unterrichts und der Erziehung generell festgeschrieben:

> "In allen Gegenständen muß der Unterricht in Stoffauswahl und Darbietung lebensnah und gegenwartsbezogen sein. Die vermittelten Kenntnisse müssen dem aktuellen Stand des gesicherten Wissens entsprechen ..."1)

Um wievieles eindeutiger trifft diese Forderung auf die Vermittlung im Fache Psychologie zu.
Daraus ergibt sich für die Beantwortung der Frage 1.3. die Erwartung, daß die Fachprofessoren ihren Lehrstoff überwiegend problemorientiert darbieten.

4.1.4. Zum Statement 1.4.

"Ich erwarte absolute Disziplin und Aufmerksamkeit im Unterricht von meinen Schülern"

Unter 'Disziplin' wird "auf Ordnung bedachtes Verhalten, Unterordnen, bewußtes Einordnen" verstanden. (DUDEN 1974, 185) ODENBACH stellt Disziplin als "das angemessene, erforderliche Verhalten im Rahmen einer umfassenden Aufgabe, ... auf Schule und Unterricht bezogen ein Verhalten, das den schulischen Bemühungen förderlich ist", dar. (ODENBACH 1974, 141)

---

1) BENEDIKT, E. u.a. (Hrsg.): Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Bd. I, Stand 1. Sept. 1978, Wien, S. 36

Nach HERBART[1] ist die Aufmerksamkeit

> "die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die unwillkürliche hängt vom Vorsatz ab, der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen und Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muß durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen."

Wie würde sich nun m.E. nach der Psychologe und somit auch der Psychologieprofessor zur Frage von Disziplin und willkürlicher Aufmerksamkeit - in der Klassifikation von HERBART stellen?

Erich G. GEISSLER (1975) sieht in "Aufmerksamkeit ein Stück Disziplin", wie sie lange Zeit in der Geschichte des Unterrichts gesehen wurde. Sie wurde dann durch Drohungen und Repressalien erzwungen. Ein Lernen aber über Druck ist niemals ein optimales Lernen. Lernen soll "sanktionsfrei" stattfinden. Das aber setzt beim Lehrer voraus, das er "sein Verhalten als Lehrer kontrolliert". (REDL 1971)

Das Disziplinierungsverhalten von Lehrern wird von J.S. KOUNIN (197o) untersucht. Dabei geht er von dem Phänomen, das er Wellen-Effekt nannte, aus. Darunter versteht er die Tatsache, daß sich die Wirkung z.B. eines Tadels für einen Schüler auf andere Schüler überträgt. Die Untersuchungsfrage: "Erzeugen bestimmte Disziplinierungstechniken von Lehrern vorhersagbare Wellen-Effekte in Schulklassen?" erbringt negative Ergebnisse. Wirkungen von Disziplinierungstechniken lassen sich nicht vorhersagen, vielmehr kann ein und dieselbe Technik bei unterschiedlichen Lehrern zu unterschiedlichem Schülerverhalten führen. Aus seinen umfangreichen Ergebnissen findet KOUNIN schließlich, "daß das Lehrerverhalten vor dem Auftreten von Disziplinproblemen darüber

---

1) HERBART 1835, zit. nach ODENBACH 1974, 41 f

entscheidet, wie sich die speziellen Disziplinierungstechniken auswirken." (GRELL 1980, 2o3) Trotzdem fand er einige verbindliche Verhaltensweisen, die sich positiv auf die Disziplinierung auswirken: Eine dieser Fertigkeiten (Skills) nennt er "with-it-ness" (Mitten-drin-sein), das ist die Fähigkeit des Lehrers, "dem Schüler zu demonstrieren, daß er 'hinten Augen hat', daß er weiß, was gespielt wird". (GRELL 1980, 204) Einen anderen Skill sieht KOUNIN darin, daß der Lehrer die Fähigkeit beherrscht, sich auf zwei Dinge gleichzeitig einzustellen. Er spricht hier vom "overlapping". "Ein größeres Ausmaß an Bewegungs- und Gedankenfreiheit", also ein weniger an Disziplin- und Aufmerksamkeitserwartung wäre hier der pädagogische und psychologische Weg, das Klassengeschehen positiver zu gestalten. (GRELL 1980, 204 f)

Wenn nun ein Psychologie-Professor diese Erkenntnis in seinem Unterricht umsetzt, so ist es sicher zu erwarten, daß er nicht zu hohe disziplinäre Anforderungen an die Schüler stellt, damit diese die Anforderungen an sie auch erfüllen können.
GRELL (1980) nennt noch einige weitere disziplinrelevante Skills, durch die der Lehrer allzu häufigen Disziplinproblemen ausweichen kann.

- Lehrer planen gemeinsam mit den Schülern (mit der ganzen Klasse, mit einzelnen Gruppen oder einzelnen Schülern) den Unterricht,
- Lehrer unterhalten sich öfter mit Schülern über deren Interessen, Probleme, Erlebnisse,
- Lehrer begründen Schülern gegenüber Regeln, Forderungen, Lernziele, Anweisungen,
- Lehrer unterlassen überflüssige Lenkung,
- Lehrer geben nur dann Anweisungen, wenn sie auch wirklich ausgeführt werden sollen und müssen." (S. 204)

Unter dieser Prämisse wurde die Frage 1.4. im Lehrerfragebogen konzipiert in der Erwartung, daß der Psychologie-Professor sich zu dieser Frage verneinend äußert.

4.2. Zur Frage nach der Notenfunktion

"Welche Funktion schreiben Sie den Noten zu?
- Mitteilungs- und Berichtsfunktion
- Kontrollfunktion
- Selektions- und Berechtigungsfunktion
- Motivierungs- und Anreizfunktion
- Klassifikations- und Orientierungsfunktion."

Für einen verantwortungsvollen Pädagogen stellt es sich schon bald als Problem heraus, den Schülern für ihre Leistungen Zensuren erteilen zu müssen. Oft sind nicht nur die Eltern und Schüler, sondern auch die Lehrer dabei sehr unzufrieden.
Eine der möglichen Ursachen für dieses permanente Unbehagen dürfte in der Tatsache begründet sein, daß es die unterschiedlichsten Notenfunktionen gibt.
Der Lehrer mag z.B. in der Note die Berichtsfunktion sehen, und sie nach diesem Gesichtspunkt auswählen. Die Eltern erachten möglicherweise die gleiche Zensur als eine Disziplinierung, sie wollen daraufhin Restriktionen ableiten und entsprechende Maßnahmen zum Wohle ihres Kindes ergreifen. Der Schüler hingegen sieht mehr den Selektions- und Berechtigungsaspekt dieser Note: die Verwirrung ist vollkommen.
Die Literatur weist bis zu zwanzig verschiedene Funktionen aus, die den Noten zukommen sollen und deren Bedeutung mehr oder weniger gravierend in den Alltag eines Schülers eingreift. Von einer "objektiven" Benotung kann da keine Rede sein. Und mangelnde Objektivität ist nun wahrlich kein

Garant für spannungsfreien und "helfenden" Unterricht.
Aus der Fülle der verschiedenen Notenfunktionsdefinitionen habe ich für meine Befragung fünf ausgewählt, die mir für das Bild eines Psychologie-Professors aussagekräftig erschienen:

a) Mitteilungs- und Berichtsfunktion

Die Zensur stellt hier einen "zur Ziffer verdichteten Bericht an Schüler und Eltern dar." (RHEINBERG 1977)
Aufgrund einer solchen Zensur kann der Erziehungsberechtigte dem Schüler mit entsprechenden Maßnahmen helfen, sei es z.B. durch Nachhilfeunterricht oder auch durch Taschengeldentzug.

b) Kontrollfunktion

Hier hat die Note nicht nur die Funktion eines informativen Berichtes, sie enthält darüber hinaus ein stark kontrollierendes Moment. Die Zensuren sollen für legitimierte Instanzen dienliche Instrumente zur Überwachung der Wirksamkeit im Unterricht und des Leistungsniveaus sein. Überwacht wird also nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer in seiner pädagogischen Qualität.

c) Selektions- und Berechtigungsfunktion

Diese Betrachtungsweise einer Note ist wohl sehr problematisch. Hier kann und wird auf der Basis von Schulnoten Auslese im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn und auf den gewünschten Beruf hin getrieben.
So werden beispielsweise die Versetzungsnoten zur Übergangsauslese für weiterführende Schulen benutzt. Hierin gehört auch die Numerus-clausus-Regelung in einigen Studienfächern, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland gehandhabt wird.

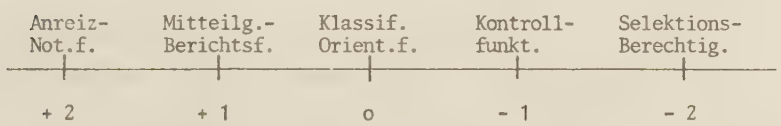
d) Anreiz- und Motivierungsfunktion

Die Zensur wird unter diesem Aspekt gesehen als Anreiz für den Schüler, sich mit dem vorgegebenen Lernstoff verstärkt zu befassen. Sicherlich variiert eine Zensur, die unter diesem Anspruch gegeben wurde, bei gleicher Leistung von Lehrer zu Lehrer und von Schüler zu Schüler.

e) Klassifikations- und Orientierungsfunktion

Diese Aussage hierzu, was Zensur sein und bewirken soll, führt wieder auf eine neutrale Ebene zurück. Die Zensur hat hier die Aufgabe, dem Schüler eine realistische Leistungs- und Verhaltenseinschätzung zu vermitteln. Es ist für ihn und seine Selbsteinschätzung wichtig, mit der Note eine Information über den eigenen Leistungsstand (Klassifikation) im Kontext und Umfeld seiner Mitschüler zu erhalten.

Diese fünf verschiedenen Notenfunktionen lassen sich auf einer Skala darstellen, die die pädagogische "Wertigkeit" solcher Funktionen sichtbar macht:



Je nachdem, unter welchem Gesichtspunkt der Lehrer nun die Notengebung betrachtet, kann er seinen Unterricht spannungsgeladen im Sinne von "Schulstress" oder aber entkrampft und ohne übertriebenen Leistungsdruck gestalten. Die Betonung liegt hier ausdrücklich bei "übertrieben", denn die Vorstellung über unsere Gesellschaft ist leistungsbezogen.

So ist es irreal und für das spätere Berufsleben des Einzelnen schädlich, in der Schule keinen Leistungswillen aufzubauen. Erst im Messen der Kräfte - auch untereinander - bekommt der junge Mensch das Bewußtsein für die Verantwortung, die er später an seinem Arbeitsplatz tragen soll.

Für den Unterricht eines Psychologie-Professors unter der Annahme, daß er aufgrund seiner Kenntnisse seinen Lehrstoff besonders effizient darbieten kann, bedeutet diese differenzierte Betrachtung der Notengebung den besonderen Anspruch an ihn, in der notwendigen Notengebung Aspekte wie Anreiz, Motivation, Mitteilung, Berechtigung und Klassifikation stärker zu berücksichtigen und das Verständnis dafür dem Schüler zu vermitteln.
Zu der Frage 2 des Lehrerfragebogens erwarte ich daher, daß der Psychologiefachlehrer in seinen Noten die Funktionen wie Anreiz- und Motivierungsfunktion, Mitteilungs- und Berichtsfunktion stärker sieht und sie häufiger nennt als Selektions- und Berechtigungsfunktion.

4.3. Zur Frage nach der Notengebung

"Bitte kreuzen Sie an, wie Sie die Benotung der Arbeiten Ihrer Schüler persönlich gern handhaben würden: (Mir ist bekannt, daß Ihre Schulordnung eine Notengebung von 1 - 5 vorsieht und daß diese Benotung in den Zeugnissen erscheinen muß):

3.1. Mir reicht die vorgegebene Notenskala von 1 - 5

3.2. Ich würde gern die Noten von 1 - 5 weiter differenzieren, z.B. 1,3 (= 1 minus) oder 2,7 (= 3 plus)

3.3. Ich würde gern die Noten von 1 - 5 mit einem jeweiligen Zusatz über Besonderheiten der Arbeit geben, und zwar:
a) nur mit positiven Bemerkungen
b) nur mit negativen Bemerkungen
c) mit positiven und negativen Bemerkungen"

Der Psychologieprofessor nimmt bei der Beantwortung dieser Frage zu seiner von ihm gewünschten Notengebung Stellung. Nach dem Schulgesetz ist er verpflichtet, die Noten "sehr gut" bis "nicht genügend" zu verwenden.

Über die Fragwürdigkeit von Ziffernbenotung - die geläufigste Art der Zensurengebung - ist in der Bundesrepublik Deutschland viel diskutiert und geschrieben worden.

Zwei Hauptgründe sind es, die gegen Ziffernbenotung angeführt werden:

1. Vergröberung und Ungenauigkeit der Notenskala.
   Zwar hat das Notensystem in Österreich im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland eine Skalenmitte bei der Note "befriedigend", jedoch ist die einzelne Schülerleistung zu verschieden und differenziert, um sie in ein so enges metrisches System zu pressen.
   Schülerleistungen nehmen kontinuierlich zu oder ab, sie sind aber niemals stufenmäßig, wie es nach den Ziffernzensuren den Anschein hat. Der Spielraum der Beurteilungen wird jedoch noch kleiner, obwohl die 5stufige Notenskala nur wenig Differenzierungsmöglichkeiten läßt.

Manche Lehrer hingegen nutzen selbst diesen Spielraum nicht aus, sie bleiben im Notenraum von 2 bis 4, um ihren Schülern den weiteren Bildungsweg nicht zu "verbauen".
Dabei bekommen nach einer Untersuchung von HOLZINGER (1955) die Leistungen gerade in den extremen Bereichen größere Genauigkeit und Objektivität. Aus dieser Sicht forderte schon DOHSE (1967) eine größere Differenzierung der Noten: "Die Tendenz zur Feindifferenzierung entspringt einem pädagogischen Bedürfnis." (DOHSE 1967, 61)

2. Die Schulnotenskala ist keine Intervallskala.
Bei der Benotung am Ende eines Schulsemesters muß der Pädagoge seinem Schüler eine Note geben. Zu diesem Zweck addiert er die vorhandenen Noten und bildet aus dieser Summe das arithmetische Mittel. Er unterstellt somit Gleichabständigkeit (Intervallkonstanz) der Skala. Die Leistung eines Schülers ist aber immer nur ein "mehr oder weniger" der anderen Schüler. Wir haben es bei den Zensuren also nur mit Ordnungszahlen zu tun. Da sind statistische Werte wie Mittelwert und Streuung unzulässig.(CLAUSS & EBNER 1971)

Die zweite Voraussetzung für eine Intervallskala ist die Objektivität, d.h. gleiche Leistungen müssen immer zu gleichen Noten führen. Und diese Objektivität ist fast nie gewährleistet:

a) Unterschiedliche Fächer haben unterschiedliche Notendurchschnitte. So konnte WEISS (1965) auch für Österreich fünf Fächergruppen nach Strenge der Beurteilung nachweisen:

   1. Leibesübungen, Religion, Handarbeit, Hauswirtschaft und Musik,

2. Bildnerische Erziehung, Schreiben, Äußere Form,
3. Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Geometrie, Zeichnen, Physik, Chemie und Kurzschrift,
4. Deutsch, Mathematik und Englisch,
(5. Französisch, Latein, Griechisch bei Mittelschulen).

b) Aber auch innerhalb eines Faches gibt es keine Vergleichbarkeit von Zensuren. Hierzu liefert INGENKAMP (1971) eine Reihe von statistisch abgesicherten Ergebnissen:

1. "Der Lehrer orientiert sich bei der Zensurengebung am Leistungsniveau der jeweils unterrichteten Klasse. Notendefinitionen oder die Erinnerung an vorher unterrichtete Klassen reichen nicht aus, um einen klassenübergreifenden Maßstab zu sichern.
2. Innerhalb einer Klasse werden Schüler durch Lehrer und Tests in eine relativ übereinstimmende Rangfolge gebracht.
3. In verschiedenen Klassen der gleichen Klassenstufe entsprechen der gleichen objektiv erfaßbaren Leistung aber ganz unterschiedliche Zensuren.
4. Die Zensuren haben über den Rahmen einer Klasse hinaus überhaupt keinen Vergleichswert." (INGENKAMP 1971, zit. nach ZIEGENSPECK, 1973, 79f)

c) Zwischen den einzelnen Schultypen gibt es ebenfalls Notenunterschiede (WEISS 1965; FAUST 1972). In der Bundesrepublik Deutschland sind darüber hinaus sogar Notendifferenzen zwischen den einzelnen Bundesländern gefunden worden. Man spricht hier von einem "Nord-Süd-Gefälle" (HASEMANN 1970)

d) Eine Reihe von Untersuchungen gibt es zu der "Unvergleichbarkeit" zwischen Jungen und Mädchen. (WEISS 1965, RANK 1962, FERDINAND & KIWITZ 1964) Danach erbringen Mädchen durchschnittlich bessere Schulnoten, obwohl ihnen kein grundsätzlich besserer Intellekt nachgewiesen werden konnte.

e) Unverkennbar sind auch schichtspezifische Unterschiede, obgleich im heutigen Schulwesen die "Chancengleichheit" einen so großen Stellenwert hat. Exemplarisch seien hier die umfangreichen Untersuchungen von HITPASS (1967) angeführt. Er wies in ihnen nach, daß "sich die Schüler der einzelnen Bevölkerungsschichten hinsichtlich ihrer Begabung - zumindest im überdurchschnittlichen Bereich - nicht nennenswert voneinander unterscheiden." HITPASS (1967) folgert daraus, daß "die Startchancen - von den Leistungsdispositionen her gesehen - bei den Schülern aller Herkunftsschichten in etwa gleich sind." Seine Hypothese - es müsse sich dann die Erlangung der Hochschulreife gleichmäßig verteilen - wurde aber nicht verifiziert. Er stellte im Gegenteil fest:

1. "Kinder von Rentnern und vaterlose Kinder werden total ausgeschieden.
2. Am erfolgreichsten sind die Oberschicht-Kinder; sie können ihren Prozentanteil gegenüber ihrem ursprünglichen Bestand(Sexta) fast verdoppeln (Abitur).
3. Nach neun Schuljahren ist der Anteil der Arbeiterkinder rapide zurückgegangen."
(HITPASS 1967, 374)

Aus diesem Dilemma heraus und in dem Wissen, daß "der lernprozeßsteuernde Aspekt der Notengebung als völlig ineffektiv angesehen werden muß" (KEIL 1977), versuchen einige Pädagogen Alternativen anzubieten.
Es gibt Vorschläge, die Notengebung in der jetzigen Form abzuschaffen und an die Stelle sogenannte Charakteristika (ZEIDLER 1928), kontinuierliche Zeugnisse (HORNEY 1966) oder Entwicklungsverläufe (WITHÖFT 1912) zu setzen.
Aber in keinem der Vorschläge ist die Gefahr der mangelnden Objektivität völlig auszuschließen. Sieht die gegenwärtige

Schulordnung auch die Zensurenbenotung vor, sollte der verantwortungsvolle Lehrer sich über seine ganz spezielle Art der Notenerteilung Gedanken machen. Wenn Noten so schwer vergleichbar sind, wie es die zahllosen Untersuchungen belegen, dann sollte der Pädagoge zumindest versuchen, seinen Schülern die Note transparent zu machen. Der Schüler muß wissen, wie seine Note zustandekommt. Ganz allgemein gilt, daß in solch einem zusätzlichen Feedback die Grundprinzipien der Verhaltensmodifikation wirksam sind. Wichtig ist, daß bei diesen zusätzlichen Bemerkungen zur Note die Transparenz erreicht wird über positive und - wenn nötig - negative, d.h. korrigierende Rückinformationen. Der Schüler kennt dadurch seinen Platz im Klassenverband, er erfährt etwas über seine Stärken aber auch seine Schwächen, die er gegebenenfalls dann auch beseitigen kann. Die Note hat somit nichts Bedrohliches mehr für ihn. Und für den Lehrer ist die Notwendigkeit eines Zusatzes eine gute Gelegenheit, über die gegebene Note zu reflektieren und sie noch einmal zu überprüfen.

Für die Befragung bedeutet dies, daß folgende Erwartung bei der Beantwortung der Frage nach der Notengebung besteht:

> Der Psychologie-Professor wird sich aufgrund seiner psychologischen Kenntnisse für die Zensierung zusätzliche Rückinformationen für den Schüler - positiver wie negativer Art - zu den üblichen Noten von 1 - 5 wünschen.

Exkurs: Das Noten- und Bewertungssystem in Österreich

Österreich hat im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland eine 5-stufige Notenskala. Seit 1946 gelten nachstehende Bestimmungen für die Benotung von Leistungsfächern. Dabei fällt auf, daß die Definition der Notenstufen einerseits von der Anforderung des Unterrichts her erklärt werden (Lehrstofforientierung), andererseits wird aber auch von der Durchschnittsleistung gesprochen:

1. Als "Sehr gut" sind die Leistungen anzusehen, die aufweisen, daß ein Schüler den Sinn einer Aufgabe vollkommen und mit deutlich erkennbarer Selbständigkeit erfaßt hat oder den durchgenommenen Lehrstoff ganz und sicher beherrscht.
2. Als "Gut" wird eine Leistung bezeichnet, wenn ein Schüler - abgesehen von unwesentlichen Fehlern - eine Aufgabe zweckentsprechend durchführen kann oder das zur Erfassung des Lehrstoffes nötige Wissen und Können besitzt.
3. Die Zensur "Befriedigend" drückt aus, daß ein Schüler das Wesentliche einer Aufgabe erfaßt und das Wichtige des durchgenommenen Stoffes sich angeeignet hat (Durchschnittsleistung).
4. Die Note "Genügend" besagt, daß ein Schüler das Wesentliche einer Aufgabe oder das Wichtigste des durchgenommenen Lehrstoffes zwar mangelhaft, aber immerhin dermassen besitzt, daß ein weiteres Fortschreiten des Schülers im Lehrstoff und bei der Arbeit in der Klasse erwartet werden kann.
5. "Nicht genügend" heißt die Leistung, die besagt, daß ein Schüler bei der Lösung einer Aufgabe ganz versagt hat oder ein solches Nichtwissen des Wichtigsten des durchgenommenen Lehrstoffes aufweist, daß ein Fortschreiten des Schülers im Fach nicht gewährleistet werden kann.

Ende der 6oer Jahre wurde ein neues "Schulunterrichtsgesetz" erarbeitet, das aber "kaum eine tiefer greifende Änderung der Bestimmungen über die Klassifizierung bringt". (WEISS, zit. nach ZIEGENSPECK 1973, 5o)

4.4. Zum Selbstbild des Psychologielehrers

"Was sollte den Psychologiefachlehrer gegenüber anderen Lehrern auszeichnen? Nennen Sie bitte Eigenschaften, die Ihnen wichtig sind."

Diese Frage gibt dem Beantworter Gelegenheit, zu seinem Selbstbild Stellung zu nehmen. Dabei soll herausgefunden werden, wie sich der Psychologieprofessor sieht, wo er sich als Pädagoge und wo er sich als Psychologe versteht. Diese Frage ist bewußt als offene Frage konzipiert, um dem Beantworter die Möglichkeit jedweder Antwort offen zu lassen. Die Erwartung an die Beantwortung dieser Frage geht dahin, daß ich annehme, der Psychologieprofessor betrachtet sich selbst zwar als einen Pädagogen, aber als einen mit psychologischen Techniken arbeitenden Professor.

4.5. Zu den Fragen nach Bevorzugung bestimmter wissenschaftlicher Richtungen und fachspezifischer Schwierigkeiten

"Geben Sie einer bestimmten wissenschaftlichen Richtung den Vorrang?" und

"Welche fachspezifischen Schwierigkeiten sehen Sie in Ihrem Unterricht?"

Diese Fragen wurden gewählt, um ein wenig das Umfeld des Psychologieprofessors zu erhellen, um etwas mehr vom Unterrichtsgeschehen zu erfahren.
Wie weit diese Antworten zur Erhellung des Lehrerbildes beitragen und dann mit in die Analyse hineingenommen werden, wird sich bei der Auswertung der Antworten zeigen. Erwartungen bestimmter Art an diese beiden Fragen werden nicht gestellt.

5. Beschreibung des Schülerfragebogens

Über den Schülerfragebogen wird das Psychologielehrerbild als Fremdbild erhoben. Der Fragebogen beinhaltet im 1. Teil Fragen zur Person, wie Alter, Geschlecht und Schultyp der AHS. Im Hauptteil werden zwei Fragen gestellt, die eine aus der Untersuchung von LEHMEIER (1976) übernommen, sie erforscht die Gewichtung einzelner vorgegebener Psychologieunterrichtsziele. Die zweite Frage ist z.T. eine offene Frage nach Eigenschaften und Verhalten des Psychologielehrers. Fragen nach dem Lieblingsfach und dem Berufswunsch schließen die Befragung ab.

5.1. Zur Frage 1 (Ziele des Psychologieunterrichts):

"Geben Sie bitte an, welche Ziele der Psychologieunterricht im Rahmen des Philosophie-Einführungsunterrichts Ihrer Meinung nach haben soll."

Diese Frage ist aus einer Untersuchung von LEHMEIER (1976) entnommen. LEHMEIER untersuchte in einer umfassenden Studie u.a. die Motive für die Entscheidung von Psychologieunterricht an bundesdeutschen Gymnasien.
Die Frage gibt 6 mögliche allgemeine Ziele des Psychologieunterrichts vor, die in eine Rangreihe zu bringen sind, und zwar entsprechend der Bedeutung, die sie (die Schüler) den einzelnen Zielen zuschreiben.
LEHMEIERs Ergebnisse weisen auf eine Zweiteilung der Ziele hin: Zum einen werden von den Schülern vorwiegend Ziele benannt, die ihnen "Lebenshilfe" sein sollen (und das impliziert ein Psychologiefachlehrerbild, das den Lehrer als Berater und Helfer der Schüler sieht), zum anderen werden Ziele bevorzugt, die auf den Lehrer als Wissensvermittler hinweisen. An letzter Stelle findet sich bei LEH-

MEIER das allgemeine Ziel "die Entwicklung einer Lebensphilosophie". Dahinter steht m.M. nach der Lehrer als Persönlichkeit und als Vorbild.

Aus den Ergebnissen von LEHMEIER abgeleitet wird eine ähnliche Rangaufteilung dieser 6 Statements erwartet, besonders in der Bevorzugung der "Lebenshilfe".

5.2. Zum Fremdbild des Psychologielehrers

Frage 2: "Sollte sich der Psychologiefachlehrer von anderen Lehrern unterscheiden? Wenn ja, welche Eigenschaften sollte er haben und wie sollte er sich verhalten?"

Diese Frage ist im ersten Teil als Ja/Nein-Frage, im zweiten Teil als offene Frage konzipiert, um dem Schüler genügend Gelegenheit zur ausführlichen und individuellen Beantwortung zu geben.
Für den ersten Teil der Frage wird erwartet, daß die Schüler sich überwiegend, d.h. zu mehr als 5o % - für den "besonderen", "anderen" Unterricht des Psychologiefachlehrers entscheiden.
Diese "Andersartigkeit" impliziert auch eine besondere Qualität des Verhaltens und der Persönlichkeit des Psychologiefachlehrers. Wie diese besondere Qualität im einzelnen aussehen soll, beantworten die Schüler im 2. Teil dieser Frage in Form von individuellen Aussagen.

6. Auswahl und Begründung des statistischen Verfahrens

Für die Erhebung zum Psychologielehrerbild wird die Form der Befragung gewählt.
Die vorliegende Befragung folgt den Kriterien von SCHEUCH (1962).[1] Im einzelnen handelt es sich um eine inhalts- oder tatsachenbezogene (Schülerfragebogen) und eine personenbezogene (Lehrerfragebogen) Version der Befragung. (ANGER 1969) Der inhaltsbezogene Fragebogen gibt Auskunft v o n Personen, der personenbezogene ü b e r Personen. Allerdings ist die Trennung kaum scharf möglich, da auch beim Lehrerfragebogen eine Reihe von objektiven Daten - d.h. über ihn - erhoben werden.
Der Art nach handelt es sich um eine standardisierte Befragung, da sowohl der Wortlaut als auch die Reihenfolge der Frage festliegt.
Die Fragen sind z.T. geschlossen, z.T. offen. Bei geschlossenen Fragen sind Antwortkategorien vorgegeben, so daß der Befragte unter einzelnen Antwortgruppen wählen kann. Diese Art der Fragestellung wurde gewählt für die Fragen nach dem Unterrichtsverhalten des Lehrers, der Notenfunktionszuweisung und dem Wunschverhalten der Notengebung beim Lehrerfragebogen sowie für die Frage nach der Bedeutung einzelner Psychologie-Unterrichtsziele im Schülerfragebogen.

Die Frage nach Eigenschaften und Verhalten des Psychologieprofessors in beiden Fragebogen ist als offene Frage konzipiert. LIENERT (1969) nennt diesen Aufgabentyp den KA-Typ (Kurzaufsatz-Typ). In einer Untersuchung hierzu konnte MEYER (1936) die Effizienz der KA-Aufgabe gegenüber den

---

1) SCHEUCH definiert Befragung: "Ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll." (SCHEUCH, 1962,138)

anderen Aufgabentypen wie Richtig-Falsch-, Mehrfachauswahl- und Ergänzungsaufgabe nachweisen.
Bei geschlossenen Fragen ist eine genaue Kontrolle über den Prozeß der Datensammlung gewährleistet.
Allerdings, so wird auch an anderer Stelle argumentiert (BERNDORF 1972), mit ihnen und dem damit einhergehenden "starren Abfragen" kann es zu einer negativen Einstellung zur Befragung kommen. Darüber hinaus kann die "wahre Antwortreaktion"ganz oder teilweise verfehlt werden.
Eine ungenaue und globale Fragestellung erlaubt somit vor allem individuelle Antworten. Es ist dem Beantworter überlassen, seine Antworten in eigene Worte zu kleiden und seinen eigenen Sprachschatz zu benutzen. Er muß sie nicht in vorgegebene Kategorien zwängen, bei denen sich das, was er ausdrücken möchte, nur ungenau und in Ansätzen wiederfindet.
Die vorgegebene Entscheidungsfreiheit einer offenen Antwort wirkt sich für den Beantworter entspannend und motivierend aus, hat er doch jeden Spielraum in der Beantwortung, den er sich wünschen kann!

Gemäß der Definition und Intention der Arbeit, das Bild des Psychologielehrers zu beschreiben, wird bei den Ergebnissen vorwiegend die deskriptive Statistik verwendet.
In einem Falle, in dem ein Vergleich dieser Ergebnisse mit einer schon bestehenden Untersuchung angestrebt wird, soll der Chi^2-Test verwendet werden. Der Chi^2-Test wird der Inferenzstatistik zugerechnet, die nach HELLER/ROSEMANN (1974) im weitesten Sinne ebenfalls zur deskriptiven Statistik gehört:

> "Während die deskriptive Statistik sich der ordnenden Beschreibung - graphischer und/oder numerischer Art - quantitativer Merkmalsdaten bedient, ermöglicht die analytische oder Inferenzstatistik

(stichproben)statistische Schlußfolgerungen ... auf induktivem Wege."
(HELLER/ROSEMANN 1974, 93)

In allen anderen Fällen werden die Daten dargestellt in Form von Häufigkeiten von Ereignissen, d.h. die Angaben liegen auf dem Niveau der Nominalskala und auf dem der Rang- oder Ordinalskala.

Bei der Nominalskala werden Ereignisse (Entscheidungen) Kategorien zugeordnet und in Häufigkeiten ausgedrückt. Die Nominalskala erfordert nur ein Kriterium, nämlich das der Äquivalenz, d.i. die qualitative Gleichwertigkeit der Objekte.(HELLER/ROSEMANN 1974, 81) Hier werden also nur Positionen bezüglich eines Merkmals unterschieden. Auf der Grundlage der Nominalskala lassen sich nur Häufigkeitsverteilungen berechnen und zur Kontrolle der Chi^2-Test anwenden, die Punkt-Vierfelderkorrelation bestimmen oder die Kontingenzbestimmung vornehmen.

Die Ordinalskala ist die nächste Stufe der Messung; es wird hier in der Merkmalsausprägung nur zwischen "gleich" und "größer" oder "kleiner" unterschieden. Dabei wird noch nichts ausgesagt über den Unterschied zwischen den Rangplätzen. Dies könnte erst eine Intervallskala leisten. An die Ordinalskala werden zwei Kriterien gestellt: das der Äquivalenz und das der "Beziehung zwischen den Klassen". (HELLER/ROSEMANN 1974) Die entsprechenden mathematischen Operationen sind hier die Berechnung von Median, Quartilen, Rangkorrelationen etc.

Auch für die offenen Fragen beider Fragebogen ist als Verarbeitungsniveau die deskriptive Statistik vorgesehen. Hier entsteht bei der Auswertung der freien Antworten das Problem der Verrechnung.

Die Überlegung bei der Konzipierung des Fragebogens und die Entscheidung für eine offene Frage an dieser Stelle

gingen davon aus, daß bei einer offenen Frage sich für die positiven Aspekte einige wichtige Punkte anführen lassen: Eine undifferenzierte Fragestellung erlaubt dem Schüler, wie bereits diskutiert (S. 269), vor allem individuelle Antworten, individuell im Stil, Ausdruck und Wortwahl.

Auch die Länge der Äußerung geht bei einer offenen Frage wertmäßig mit ein. Ein 'Mehr' an Antwort gibt seiner Meinung ein stärkeres Gewicht.

Die so vorgegebene und gewährte Entscheidungsfreiheit wirkt sich dabei entspannend aus; der Schüler (Beantworter) geht mit Engagement und Motivation an die Beantwortung der Frage heran, da er annehmen kann, daß der Autor des Fragebogens ihn ernst zu nehmen gedenkt.

All diese Freiheiten ergeben dann bei der Auswertung allerdings erhebliche Probleme, bezogen auf ein passendes Klassifizierungssystem.

Erfaßt der Verarbeiter all der Äußerungen auch wirklich das, was der Beantworter ausdrücken will? Bei der Suche nach geeigneten Oberbegriffen geht durch den Verarbeiter eine Subjektivität ein, die sich aus einem unterschiedlichen Sprachverständnis ergibt. Eine objektive Klassifizierung scheint kaum möglich. Und bei der Suche nach geeigneten Oberbegriffen kann sehr leicht etwas von der Intention verloren gehen, die der Beantworter gehabt hat.

Wenn man, wie im Theorieteil geschehen, von der Persönlichkeit und ihren Eigenschaften ausgeht und die Äußerungen zum Lehrer und seinen pädagogischen Fähigkeiten - vielleicht im Sinne des Berufsbildes, wie es der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1973) in seinen "Empfehlungen" niedergelegt hat - hinzunimmt, so ergeben sich die ersten Schwierigkeiten in der Klassifika-

tion der Schüler - und auch Lehreräußerungen.
Idealiter erwartet man von einem Fachlehrer grundsätzlich einmal, daß er "Persönlichkeit" darstellt. Das heißt für eine zahlenmäßige Zuordnung der Eigenschaften und des Verhaltens eines Lehrers allgemein, daß die Persönlichkeitsmerkmale schon von vornherein zu den Voraussetzungen eines guten Lehrers gehören.
Hinzu kommen nun Eigenschaften und Verhalten, die den Lehrer aufgrund seiner Fachkompetenz auszeichnen. Und was wird darüber hinaus noch für den Psychologiefachlehrer postuliert? Für ihn würde ich zuerst einmal die Eigenschaften einer Persönlichkeit erwarten. Dazu gehören meiner Meinung nach z.B. Aufgeschlossenheit, Verständnis, Güte, Ehrlichkeit, Gelassenheit, Frohsinn etc. Zweitens würde ich ihm die Kompetenz, das Fachwissen unterstellen, das jeder Fachlehrer mitbringt. Drittens erwarte ich Eigenschaften und Verhalten, die den Ansprüchen und Fähigkeiten des Psychologen entsprechen, wie z.B. "Hilfe bei Problemen", oder "Lösung für Probleme", doch auch "Gruppenunterricht" oder "psychologische Unterrichtsmethoden" könnte hier eingeordnet werden.
"Gelassenheit, Toleranz, Güte, Verständnis"gehören aber auch als Grundvoraussetzung dazu.
Das bedeutet für die Auswertung der Frage nach Verhalten und Eigenschaften des Psychologiefachlehrers, daß ein Teil der Eigenschaften, die in den Antworten genannt wurden, sowohl der Persönlichkeit, dem Lehrerbild und den Erwartungen an den Psychologen zuzuordnen sind.
So ist es fast unmöglich, spezielle Lehrereigenschaften von denen des Psychologiefachlehrers zu trennen.
Wie sehr diese drei 'Erwartungen' miteinander und ineinander verknüpft sind, sei am Beispiel "Beratung" gezeigt.

Diese Äußerung scheint auf den ersten Blick zum Psychologenbild zu gehören. Ich beziehe mich bei diesem Beispiel auf Schüleräußerungen wie "er soll der Beratungslehrer in der Schule sein", "Berater bei privaten Problemen", "Berater bei Schulproblemen", "beratende Funktion" u.ä.
Im Deutschen Bildungssystem - vor allem an den Gesamtschulen - gibt es einen Psychologischen Dienst, in dem Beratung an den Schulen institutionalisiert worden ist. Nebenamtlich finden sich sogenannte Beratungslehrer, d.s. Lehrer mit Zusatzausbildung, die die Aufgabe der Beratung wahrnehmen. Anfangs lag der Schwerpunkt dieser Arbeit auf einer vorwiegend klinisch ausgerichteten Hilfe beim problematischen Einzelfall.
Im Laufe der Entwicklung verlagerte sich die Arbeit auf eine Schullaufbahnberatung mit vorwiegend diagnostischer Arbeit und Beratung von Lehrern und Schule insgesamt. (BENZ 1978) In der Gegenwart sind 'psychosoziale Probleme' (BENZ 1978) in steigender Anzahl zu beobachten. Nach THALMANN (1971) erreichen bei einigen Untersuchungen die stark symptombelasteten Schüler einen Anteil von 5o % aller Schüler. Auch im System Schule treten ebenfalls eine Fülle von Problemen auf, die durch Beratung von Lehrern und Schulverwaltung verringert werden könnten. Auf der anderen Seite aber ist die Beratung als eine der grundsätzlichen Aufgaben eines jeden Lehrers neben Lehren, Erziehen, Beurteilen und Innovieren angesehen und durch den Deutschen Bildungsrat festgeschrieben worden. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 217 ff.)

Zum einen versteht man darunter die "Bildungsberatung", zum anderen ist Beratung eine der aufgelisteten Funktionen im Lehrerberufsbild:

> "Seine Erziehungsaufgaben nimmt der Lehrer auch im Zusammenhang mit Beratung und besonderer Information des Lernenden wahr. Wegen der Vielfalt unterschiedlichster Informationen, denen der Lernende ausgesetzt ist (z.B. durch Massenmedien), braucht er Orientierungs-, Beurteilungs- und Beratungshilfen. Beratung hat ihren Platz nicht nur im Bereich des fachbezogenen Unterrichts, sondern für Schüler und Eltern auch im Zusammenhang mit Bildungs- und Erziehungs-, Schullaufbahn- und Berufsberatung ..." (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 219)

Das bedeutet, daß es falsch wäre, Beratung vorschnell zu klinifizieren und nur dem Psychologielehrer zuzuordnen. "Beratung", so sagt BENZ, "ist primär eine 'normale' Form der Kommunikation und Interaktion" (S. 13) und: "ein auf Hilfe zur Selbsthilfe gerichtetes Verständnis von Beratung macht sie zum Bestandteil von Erziehung und Unterricht". (S.14)

'Hilfe zur Selbsthilfe' aber ist in der Psychologie ein durchaus gebräuchlicher Terminus. Wohin also gehört die Äußerung der obengenannten Schüler wie z.B. 'beratende Funktion'?

Ist Beratung ein Attribut eines jeden Lehrers oder gehört die Beratung speziell in den Wirkungsbereich eines Psychologiefachlehrers, der im Sinne unserer Beratungslehrer wirkt und der aufgrund seiner Ausbildung Techniken an die Hand bekommen hat, die bei Bewältigung von Problemen helfen können?

Geht man von der ursprünglichen Absicht dieser Untersuchung aus, einmal nachzuforschen, wie und in welchem Umfang Psychologie in Österreich in den Schulen gelehrt wird, welchen Stellenwert die Psychologie im Rahmen anderer Fächer hat, so erscheint die Entscheidung, z.B. diese Frage nach der Beratung offenzulassen, wohl legitim.

Das bedeutet für die offene Frage nach Verhalten und Eigen-

schaften des Psychologieprofessors, daß nicht nach einem Klassifikationssystem für alle Äußerungen gesucht werden soll, auch hier will ich mich auf die deskriptive Aufarbeitung beschränken, und Häufigkeiten nur da, wo sie eindeutig sind, gewichten und interpretieren.
Es scheint mir auch für die Frage nach der Relevanz der Psychologie in der Schule, dem Selbst- und Fremdbild des Fachprofessors und der zukünftigen Professorenausbildung wichtiger, die Schüleräußerungen zum Lehrerbild mit den Lehreräußerungen gleicher Schule zu vergleichen.

7. Ablauf der Befragung und Stichprobe

7.1. Ablauf der Befragung

Die Befragung wurde in der Zeit vom Oktober 1980 bis April 1981 durchgeführt. (Fragebogen s. S. 386-388) Vorausgegangen waren Korrespondenzen mit dem Bundesministerium für Kunst und Wissenschaft in Wien, das mich mit meinem Anliegen an die einzelnen Landesschulämter verwies.

Sobald die Zustimmung zur Befragung vom Landesschulrat eingegangen war, wurden den entsprechenden Schulen die Fragebogen zugeschickt.

7.2. Stichprobe

Die Stichprobe von 35 Schulen wurde in 7 von 9 Bundesländern erhoben. Die Landesschulräte von Steiermark und Tirol verweigerten die Zustimmung zu der Befragung aus "grundsätzlichen Erwägungen" heraus.
Die einzelnen Schulen wurden aus der österreichischen Schulstatistik des Schuljahres 1978/79 "Die allgemeinbildenden höheren Schulen" St. 4.2./79 [1] entnommen, und zwar sollte gleichmäßig der 7. Jahrgang jeder 16. Klasse angeschrieben werden. Die Landesschulräte bekamen die entsprechenden Listen mit der Bitte um Zustimmung zu der Befragung an diesen Schulen. Es sollte in jeder Schule nur eine Klasse befragt werden, damit ein möglichst großer Kreis von Psychologieprofessoren erfaßt werden konnte. Vom Stadtschulrat in Wien wurde dann darauf aufmerksam gemacht, daß in der Aufstellung der anzuschreibenden Wiener Schulen sich ein übergroßer Anteil reiner Mädchenschulen befinde. Daraufhin habe ich die

1) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Die Allgemeinbildenden Höheren Schulen, österreichische Schulstatistik, Schuljahr 1978/79, St. 42/79, Wien 1979

Wiener Liste in der Weise geändert, daß ich aus der Schulstatistik die in der Reihenfolge nächste Schule auswählte, die als koedukativ ausgewiesen wurde. Ich glaube, mit diesem Verfahren den Kriterien einer Zufallsstichprobe zu genügen.
Von den Auswahlkriterien, wie sie LIENERT (1969) fordert, werden die drei wichtigsten erfüllt:

1. Beruf (bei den Schülern der angestrebte Beruf)
2. Geschlecht
3. Alter

Die Antworten zu 2. und 3. werden im Fragebogen im soziometrischen Teil erhoben.

7.2.1. Stichprobe Lehrer

Wie oben schon aufgeführt, wurde versucht, einen möglichst großen Anteil Psychologieprofessoren anzusprechen. Zum einen wurde von jeder Schule nur eine Klasse des 7. Jahrgangs angesprochen, zum anderen wurde der Psychologieprofessor der angesprochenen Klasse gebeten, wenn möglich, den Lehrerfragebogen an seine Fachkollegen weiterzuleiten. Jede Schule erhielt also 3 - 4 Lehrerfragebogen. So wurde die Anzahl der Lehrer bei 35 Schulen auf 44 vergrößert.

7.2.2. Stichprobe Schüler

Von der Befragung angesprochen wurden jeweils die 7. Klassen von 35 verschiedenen Schulen. Dabei wurde eine Altersspanne in der Klasse von 3 - 4 Jahren vermutet.
Die Schüler der 7. Klasse stellten sich der Befragung am Anfang des Schuljahres. Das aber bedeutet, daß eine Reihe von Schülern eine Art 'Anfangserwartung' mit einfließen lassen, eine Anfangserwartung, die sie ein spezifisches Fremdbild des Psychologielehrers entwerfen läßt.
Der Fachprofessor eines Gymnasiums hat aus dieser Überlegung heraus die Befragung seiner 8. Klasse gegeben, die zu dem Zeitpunkt ein Jahr Psychologieunterricht absolviert hat und später - auf sein Angebot und meine Bitte hin - auch in der 7. Klasse die Fragebogen ausfüllen lassen. Beide Klassen sollten - außerhalb dieser Arbeit - mit ihren Ergebnisse einer Analyse unterzogen werden. In diese Arbeit gehen jedoch nur die Ergebnisse aus allen 7. Klassen ein, um die Bedingungen im wesentlichen konstant zu halten.

8. Ergebnisse und Diskussion

8.1. Allgemeine Aussagen

Tabelle: 1o Rücklauf der Befragung

Bundesland	genehmigt	angeschr. Schulen	antwortende Schulen	Rücklauf %
Burgenland	ja	1	1	1oo %
Kärnten	ja	4	3	75 %
Niederösterreich	ja	6	6	1oo %
Oberösterreich	ja	7	6	86 %
Salzburg	ja	3	2	67 %
Steiermark	nein	-	-	-
Tirol	nein	-	-	-
Vorarlberg	ja	2	2	1oo %
Wien	ja	12	6	5o %
		35	26	74 %

Von den 9 angeschriebenen Bundesländern genehmigten 7 Landesschulräte die Befragung, d.s. 78 % aller Landesschulräte.
26 von 35 angeschriebenen Schulen schickten die Fragebogen ausgefüllt zurück, das entspricht einer Rücklaufquote von 74 %. In einigen Fällen erhielt ich mehr als die 35 Bogen zurück, die ich pro Schule vorgesehen hatte. In diesen Fällen ist die Befragung offensichtlich in zwei oder mehreren Parallelklassen erfolgt.
Einige Gymnasien lehnten von sich aus - obwohl einem Teil von ihnen eine Referenz vom entsprechenden Landesschulrat

vorlag - die Durchführung der Befragung mit der Begründung ab, daß sie aufgrund der laufenden Schulversuche mit Tests und Befragungen bereits überbeansprucht worden seien.

8.2. Ergebnisse der Lehrerbefragung und ihre Diskussion

8.2.1. Soziometrische Daten des Lehrerfragebogens

Tabelle: 11 eingegangene Fragebogen

Bundesland	männlich	weiblich	Gesamt	%
Burgenland	-	1	1	2 %
Kärnten	5	-	5	11 %
Niederösterreich	11	4	15	34 %
Oberösterreich	4	3	7	16 %
Salzburg	3	1	4	9 %
Vorarlberg	2	-	2	5 %
Wien	9	1	1o	23 %
Gesamt:	34 = 77 %	1o = 23 %	44 = 1oo %	

Es sind insgesamt 44 ausgefüllte Lehrerfragebogen aus 27 Schulen zurückgekommen. Tabelle 11 zeigt ihre Verteilung auf die verschiedenen Bundesländer und nach Geschlecht differenziert.
Da nur 23 % aller Einsendungen von Professorinnen stammen, werde ich aufgrund der kleinen Stichprobe von N = 1o bei den weiblichen Fachlehrern keine geschlechtsspezifischen Unterschiede untersuchen. 'Der' Psychologieprofessor, von

dem in der Folge die Rede sein wird, kann also sowohl weiblich als auch männlich sein.
Von den 44 Einsendungen werden zwei aus der Wertung für die Frage nach dem Unterrichtsverhalten herausgenommen, das ergibt einen Ausfall von 4,5 %.
Eine Psychologieprofessorin konnte der Frage nach ihrem Unterrichtsstil mit dem Ausdruck 'absolut' nicht zustimmen und die vorgegebene Einstufung zur Frage der Lehrstoffvermittlung nicht akzeptieren.
Die zweite Professorin, die die erste Frage nicht beantwortete, glaubt, daß "sowohl eine bejahende als auch eine verneinende Antwort auf die einzelnen Fragestellungen zu viel impliziert, was meinem Unterricht nicht gerecht würde." (Schreiben vom 27.2.1981)

Tabelle: 12 Psychologielehrer und Berufserfahrung

Bundesland	1 - 5 J.	6 - 19 J.	über 2o J	Ge
Burgenland	1	-	-	1
Kärnten	2	1	2	5
Niederösterreich	6	9	-	15
Oberösterreich	4	3	-	7
Salzburg	1	2	1	4
Vorarlberg	-	2	-	2
Wien	1	5	4	1o
	15=34,1 %	22=5o %	7=15,9 %	44

Tabelle 12 zeigt die Verteilung der Psychologielehrer nach ihrer Berufserfahrung. 34,1 % aller Professoren haben eine Berufserfahrung zwischen 1 und 5 Jahren, man kann sie als Berufsanfänger bezeichnen. 22 Professoren, also 5o % von

ihnen ,geben an, eine Berufspraxis zwischen 6 und 19 Jahren zu besitzen. 15,9 % von ihnen sind länger als 2o Jahre im Beruf. Der älteste Lehrer gibt sein Alter mit 56 Jahren an; er hat eine 35jährige Berufserfahrung.
Eine Differenzierung nach Bundesländern erscheint wenig sinnvoll, da für einzelne Bundesländer die Population zu klein ist.

Die 4. Frage aus dem soziometrischen Teil des Fragebogens will Angaben über die Ausbildung der Professoren, die Psychologieunterricht erteilen, erfassen. An der Lehrerbildungsanstalt haben 6 Professoren ihre Ausbildung absolviert, alle anderen geben ein Hochschulstudium als Ausbildung an. Es ist bei der geringen Zahl der vollständigen Angaben hierzu kaum möglich, eine Aussage zu machen über die geläufigsten Kombinationen mit dem Fach "Philosophischer Einführungsunterricht". Fast die Hälfte aller Beantworter macht keine Angaben zur gewählten Fächerkombination. Häufiger geben die Psychologieprofessoren an, den philosophischen Einführungsunterricht mit Mathematik kombiniert zu haben, auch Deutsch, Griechisch und Latein und Theologie werden zweimal angegeben.

8.2.2. Ergebnisse zu der Frage nach dem Unterrichtsverhalten

Tabelle: 13 Frage B1 nach dem Unterrichtsverhalten
Häufigkeiten und Prozent

Statements	immer	fast immer	teils/ teils	selten	nie
1.1.	1 2,4 %	17 4o,5 %	22 52,3 %	2 4,8 %	- -
1.2.	1 2,4 %	4 9,5 %	16 38,1 %	17 4o,5 %	4 9,5 %
1.3.	4 9,5 %	16 38,1 %	18 42,9 %	4 9,5 %	- -
1.4.	7 16,6 %	16 38,1 %	17 4o,5 %	1 2,4 %	1 2,4 %
1.5.	1 2,4 %	16 38,1 %	19 45,2 %	4 9,5 %	2 4,8 %
1.6.	- -	1 2,4 %	8 19,1 %	26 61,9 %	7 16,6 %

Der Tabelle 13 ist zu entnehmen, daß insgesamt 100 Voten für die mittlere Antwortkategorie abgegeben wurden, d.s. 39,7 % aller möglichen Aussagen zu den 6 Statements. Auf die Extremkategorien "immer" und "nie" entfallen je 5,6 % aller Äußerungen. Diese Zahlen lassen sich auf zwei verschiedene Arten interpretieren:
Möglicherweise schlägt hier die Tatsache durch, daß bei Fragen dieser Art häufig Aussagen der Mitte gegeben werden; der Beantworter scheut es, Extrempositionen zuzugeben.

Es könnte aber auch sein, daß die Formulierungen der Fragen an Eindeutigkeit und Deutlichkeit zu wünschen übrig lassen, daß die Bedeutung dessen, was ich erfragen will, nicht vom Antworter erfaßt wurde. Möglicherweise hat er ein anderes Sprachverständnis (interkulturelle Unterschiede), möglicherweise birgt aber auch die Praxis zu diesem Themenkreis eine Anzahl verschiedener Aspekte, die theoretisch nicht so offenkundig sind. Für diese Annahme spricht der oben zitierte Brief eines Psychologieprofessors, der weiter erklärt:

> "Z.B. ad 1.3. - Antwort 'selten' heißt nicht, daß 'aktuelle Problemstellungen' in meinem Unterricht zu kurz kommen. Vielleicht benötigen sie (die Schüler, Anmerkung von mir) schon etwas mehr Wissen, das erst vermittelt werden muß ..." 1)

Hier zeigt sich deutlich das Handicap einer gebundenen Antwort: Der Praktiker sieht den problemorientierten Unterricht offensichtlich unter anderen Aspekten.
Trotz dieses Einwandes bin ich der Meinung, daß, gleichgültig, wieviel Fachwissen der Schüler schon besitzt, eine Einführung des Stoffes über hautnahe Probleme und unter Einbeziehung eigener Schwierigkeiten sich der Schüler mehr für das Fach interessieren und ihn aktiver am Unterricht teilnehmen läßt.
Doch auch für das andere Sprachverständnis und für die unklare Formulierung dieser Frage gibt es zwei Äußerungen von Professoren, die in einer Fußnote die "unpräzisen" Begriffe bemängeln und Schwierigkeiten mit deren Beantwortung haben.

---

1) Schreiben vom 27.2.1981

Zu den Statements 1.1. und 1.6. - Frontal- vs. Gruppenunterricht

Tabelle: 14 Ergebnisse zu den Statements 1.1. und 1.6. Frontal- vs. Gruppenunterricht, bezogen auf Berufsjahre in absoluten Häufigkeiten und Prozenten

Statement/ Berufs- praxis	N	immer	fast immer	teils/ teils	selten	nie
1.1.						
- 1-5 J.	13	-	5	7	1	-
		-	38,5 %	53,8 %	7,7 %	-
6-19 J.	22	-	8	13	1	-
		-	36,4 %	59,1 %	4,5 %	-
2o J. und mehr	7	1	4	2	-	-
		14,3 %	57,1 %	28,6 %	-	-
Sa.:	42	1	17	22	2	-
		2,4 %	4o,5 %	52,3 %	4,8 %	
1.6.						
1-5 J.	13	-	-	4	7	2
		-	-	3o,8 %	53,8 %	15,4 %
6-19 J.	22	-	1	2	17	2
		-	4,5 %	9,1 %	77,3 %	9,1 %
2o J. und mehr	7	-	-	2	2	3
		-	-	28,6 %	28,6 %	42,8 %
Sa.:	42	-	1	8	26	7
			2,4 %	19,1 %	61,9 %	16,6 %

Die Tabelle 14 stellt die Einzelergebnisse zu den beiden Statements 1.1. und 1.6. differenziert nach Berufserfahrung in Häufigkeit und Prozenten dar.

Wie im theoretischen Teil bereits ausgeführt, ist es nicht die Sache eines besonders psychologischen Lehrers, ausschließlich dem Gruppenunterricht das Wort zu reden. Gruppenunterricht ist besonders anregend, er motiviert und führt zu größerer Verantwortlichkeit bei den Schülern. Es wird aber auf der anderen Seite immer wieder Situationen geben, in denen der Frontalunterricht ökonomischer und sinnvoller ist. Ich möchte hier an dieser Stelle auf weitere Professorenäußerungen verweisen, die zum Frontalunterricht vorliegen:

- "38 Schüler in einer Klasse" oder
- "Bei großen Klassenstärken (bis zu 36 Schülern) hat sich gezeigt, daß Kleingruppenunterricht nicht nur furchtbar mühsam und aufwendig, sondern auch ineffektiv ist (sowohl auf der Leistungs- als auch auf der Beziehungsebene)."

Aus diesen beiden Äußerungen kann auf die Meinung geschlossen werden, daß Gruppenarbeit nur in kleinen Klassen geschehen kann, daß sie also aufwendiger und arbeitsintensiver ist.

Das Ergebnis aus dem Statement 1.1. über alle Antworten hinweg bestätigt diese beiden Zusatzbemerkungen zweier Professoren. 4o,5 % von ihnen geben an, 'fast immer' Frontalunterricht durchzuführen und 52,3 % von ihnen benutzen ihn 'teils/teils'. Nur ein Professor gibt an, ausschließlich Frontalunterricht zu bevorzugen, zwei Professoren, d.s. 4,8 % unterrichten 'selten' frontal.

Die Beantwortung dieser Frage gibt noch keinen Aufschluß darüber, welche Art von Alternativunterricht die Professoren wählen, die sich für ein "Sowohl-als-auch" entschieden haben. Das Statement 1.6. zur Gruppenarbeit sollte hier eine Klärung bringen können: 61,9 % aller Beantworter sprechen sich für "Gruppenunterricht - selten" aus. Erstaunlich und irritierend im Vergleich zum Statement 1.1. sind die An-

gaben, daß 16,6 %, d.s. 7 Professoren, angeben, den Stoff 'nie' in Gruppen zu erarbeiten. Die Gegenbehauptung sollte hier dann heißen: 'Frontalunterricht - immer' (Statement 1.1.); für diese Behauptung hat sich aber nur einer der Professoren ausgesprochen. Es gibt also offenbar für den österreichischen Professor noch andere Unterrichtsformen, die hier nicht erfragt wurden.
In der Interpretation dieser Daten neige ich zu den Überlegungen, daß Gruppenunterricht im Fach Psychologie nur zögernd verwendet und seine positive Wirkung auf den Unterricht und die Schüler nicht genügend erkannt wird.
Die Tabelle 5 differenziert diese Aussagen aber noch nach Anzahl der Berufsjahre. Im großen und ganzen ändern sich auch hier die bereits getätigten Aussagen kaum. Allenfalls fallen die Aussagen der Professoren mit mehr als 2o Jahren Berufspraxis auf: Im Frontalunterricht geben 71,4 % an, 'immer' oder 'fast immer' den Frontalunterricht vorzuziehen. Nur 28,6 % entscheiden sich für die Kategorie 'teils/teils'. Diese Daten können dahingehend interpretiert werden, daß einmal die Lehrerausbildung vor 2o Jahren noch nicht die Methode der Gruppenarbeit den angehenden Pädagogen vermittelte, daß aber auch die Professoren nach 2o Jahren Schulpraxis möglicherweise ermüdet sind und einen scheinbar bequemeren Weg in der Unterrichtsgestaltung gehen.
Aus den Daten scheint mir auch eine Information zum Psychologielehrerbild herauszukommen: Der Professor sieht sich vorwiegend als 'Wissensvermittler'.
Als solcher steht er 'über' und damit 'frontal gegenüber' der Klasse. Er informiert sie über Fakten der Wissenschaft Psychologie und unterstreicht mit seinem Verhalten den Abstand zwischen ihm und seinen Schülern.

Zum Statement 1.2. und 1.5. - Mitentscheidung bei der Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden - vers. Lehrstoffvermittlung sachlich und eng angelehnt ans Curriculum

Tabelle: 15 Statement 1.2. und 1.5.

Statement/ Berufs-praxis	N	immer	fast immer	teils/ teils	selten	nie
1.2.						
1-5 J.	13	- -	- -	5 38,5 %	7 53,8 %	1 7,7 %
6-19 J.	22	1 4,5 %	3 13,7 %	9 4o,9 %	8 36,4 %	1 4,5 %
2o und mehr	7	-	1 14,3 %	2 28,6 %	2 28,6 %	2 28,6 %
Sa.:	42	1 2,4 %	4 9,5 %	16 38,1 %	17 4o,5 %	4 9,5 %
1.5.						
1-5 J.	13	- -	5 38,5 %	6 46,1 %	1 7,7 %	1 7,7 %
6-19 J.	22	- -	8 36,4 %	11 5o,o %	2 9,1 %	1 4,5 %
2o und mehr	7	1 14,3 %	3 42,8 %	2 28,6 %	1 14,3 %	- -
Sa.:	42	1 2,4 %	16 38,1 %	19 45,2 %	4 9,5 %	2 4,8 %

In diesen beiden Statements soll der Psychologieprofessor sich äußern, wie weit er einen partnerschaftlichen Unterrichtsstil verwendet. Hypothetisch wird erwartet, daß dieser demokratische, partnerschaftliche Anteil an der Unterrichtsführung überwiegt.

Auch diese beiden Statements sollten miteinander korrespondieren. "Immer mitentscheiden" entspricht dem "nie sachlich". Beim Vergleich ergeben sich einige Differenzen, die möglicherweise auf die sprachliche "Nicht-Kongruenz" der Statements zurückzuführen sind. Bei der Konzipierung der Fragen ist sie jedoch gewollt, um ein wenig die Redundanz und offensichtliche Entsprechung zu verwischen.
Daß diese beiden Aussagen nur in einem Falle eine zahlenmäßige Entsprechung aufweisen, zeigt jedoch auch, wie leicht bei getrennter Betrachtung der Statements für den Beantworter ein anderer Hintergrund sichtbar werden kann. 'Teils/teils' und 'selten' sind die Adjektive, die zum Thema Mitentscheidung mit 5o % angegeben werden. 4 Professoren, und zwar aus jeder Gruppe, geben an, sie würden ihre Schüler nie mitentscheiden lassen. Dagegen gibt ein Beantworter an,er lasse seine Schüler immer bei der Auswahl von Zielen mitentscheiden. So, wie die Mitentscheidung vorwiegend auf die Kategorien 'teils/teils' und 'selten' entfällt, werden 83,3 % aller Äußerungen auf die Kategorien 'fast immer' und 'teils/teils' gelegt. Auch bei der Betrachtung der einzelnen Äußerungen nach Berufserfahrung differenziert, ergeben sich keine neuen Aussagen: Der Lehrstoff wird von den Psychologieprofessoren vorwiegend sachlich und eng ans Curriculum angelehnt vermittelt.
Bei der Interpretation dieses Sachverhaltes hilft vielleicht die zusätzliche Anmerkung eines Psychologieprofessors, der schreibt: "In Österreich liegen Stoffpläne vor. Curricula fehlen vollständig." Einerseits zeigt diese Äußerung, daß hier eine Trennung gemacht wird - zumindest theoretisch - zwischen Stoffplänen und Curricula, zum anderen entsteht der Eindruck, daß in Österreich Vorschriften und Auflagen der Schulverwaltung sehr eng aufgefaßt werden, so daß Lehrer den ihnen im Lehrplan gewährten Spielraum nicht genug zur

Eigeninitiative und zur Veränderung im Klassenzimmer nutzen. Partnerschaftliches Verhalten läßt sich auch da einsetzen, wo der administrative Spielraum eng ist. Es wird zu untersuchen sein, wo sich in den Schüleräußerungen zum Psychologielehrerbild Vorstellungen finden, die diesen Gedanken "Mitberatung und Mitentscheidung" aufnehmen.
Die aufgestellte Erwartung, der Psychologielehrer würde aufgrund seiner psychologischen Kenntnisse das Fach auch 'psychologisch' vermitteln, d.h. in diesem Falle, er würde ihnen immer - im Rahmen der gebotenen Möglichkeiten - z.B. die Auswahl von Themenschwerpunkten überlassen, hat sich auch bei diesem Themenkreis nicht erfüllt.
Dieses Ergebnis wird sicher verständlicher, wenn man die Angaben zur Lehrerausbildung berücksichtigt: Keiner der an den Schulen arbeitenden Fachlehrer hat ein volles Psychologiestudium absolviert. Psychologie ist für den angehenden Lehrer nur der dritte Teil eines Lehrfaches, das er zusammen mit einem zweiten Fach seiner Wahl für das Lehramt studieren muß. Es leuchtet ein, daß dabei das Fach auch nicht annähernd erschöpfend in dieser Ausbildung behandelt werden kann.

Zum Statement 1.3. Aktuelle Lehrstoffeinführung

Tabelle: 16 Ergebnisse zur aktuellen Lehrstoffeinführung

Berufs-praxis	N	immer	fast immer	teils/ teils	selten	nie
1-5 J.	13	1 7,7 %	6 46,1 %	5 38,5 %	1 7,7 %	- -
6-19 J,	22	1 4,5 %	8 36,3 %	1o 45,5 %	3 13,7 %	- -
2o und mehr	7	2 28,6 %	2 28,6 %	3 42,8 %	- -	- -
	42	4 9,5 %	16 38,1 %	18 42,9 %	4 9,5 %	- -

Die Tabelle 16 zeigt, daß diese Frage insgesamt durchaus zustimmend beantwortet wurde. Dabei lassen sich auch in der Differenzierung nach Berufsjahren keine Unterschiede zum Gesamtergebnis feststellen. Offensichtlich ist es für jeden der Professoren einsichtig, wie wichtig eine problemorientierte Stoffeinführung für den Schüler und den Unterrichtsablauf ist. Keiner spricht sich gegen die Vermittlung des Lehrstoffes über aktuelle Problemstellung aus. Da diese Verpflichtung zur problemorientierten Vermittlung des Stoffes auch in dem österreichischen Lehrplan festgeschrieben ist, liegt die Beantwortung dieser Frage durchaus auf der bisher beobachteten Linie. Hier sind also die an die Befragung gestellten Erwartungen voll und ganz erfüllt. Hier drückt sich auch implizit der helfende Anteil des Psychologieunterrichts aus. In einer Zeit, in der die Jugend um ihre eigene Identität ringt, in der der Schüler an der Schwelle zum Erwachsenen steht, hat der Pädagoge mehr denn je die Verpflichtung, seinen Schülern nicht nur

bei der Stoffvermittlung zu helfen. Und wo kann dies besser gelingen als im Psychologieunterricht, wo Techniken und Methoden vermittelt werden können, die Wege zur Hilfe aufzuzeigen vermögen.

Zum Statement 1.4. Zur Frage nach der Disziplin des Schülers

Tabelle: 17 Ergebnisse zum Statement 1.4.

Berufspraxis	N	immer	fast immer	teils/teils	selten	nie
1-5 J.	13	- -	6 46,1 %	6 46,1 %	- -	1 7,7 %
6-19 J.	22	3 13,7 %	9 4o,9 %	9 4o,9 %	1 4,5 %	- -
2o und mehr	7	4 57,1 %	1 14,3 %	2 28,6 %	- -	- -
Sa.:	42	7 16,6 %	16 38,1 %	17 4o,5 %	1 2,4 %	1 2,4 %

Die Tabelle 17 gibt Aufschluß über die Ergebnisse zur Frage nach der Disziplin der Schüler. Das Statement:"Ich erwarte absolute Disziplin und Aufmerksamkeit von meinen Schülern" wird generell bejaht. Differenziert nach Berufspraxis ergibt sich hier ein anderes Bild: Die Professoren mit sehr langer Berufspraxis erwarten eine strengere Disziplin, so geben nur 2 Professoren an, diese Disziplin und Aufmerksamkeit 'teils/teils' zu erwarten. Berufsjüngere Professoren sehen diese Frage nicht so eng: 46,1 % geben an, diese Aufmerksamkeit nur 'teils/teils' zu erwarten. Ein Professor mit 5 Berufsjahren gibt an, nie absolute Disziplin zu er-

warten. Über alle Professoren hin aber ist das Ergebnis nicht so 'hoffnungsfroh'. Wenn ich von der Annahme ausgehe, daß der Professor in der Schule die Psychologie nicht nur stofflich vermittelt, sondern in der Art der Vermittlung sich auch der psychologischen Erkenntnisse und Techniken bedient, erscheint dieses Ergebnis nicht ermutigend. Der Schüler, der die AHS besucht, geht ja mit dem Anspruch auf eine größere Möglichkeit, Persönlichkeit zu entwickeln und Kultur und Tradition kennen zu lernen und sein Leben nach ihnen ausrichten zu lernen in eine Ausbildung, die einige Jahre länger dauert als die normale Schulzeit. So hat der Schüler auch ein Anrecht darauf, sich in dieser Zeit zu einer reifen Persönlichkeit entwickeln zu können. Dazu gehört aber auch eine partnerschaftliche, selbstverantwortliche Freiheit, wie sie offensichtlich in Österreich noch nicht praktiziert wird.

Reflektiert man die Antworten zu dem ersten Fragenkomplex des Lehrerfragebogens insgesamt, so erscheint es fraglich, ob der Psychologielehrer die Möglichkeiten, die ihm durch sein Studium gegeben worden sind, wirklich ausschöpft zum Wohle und 'Gedeihen' seiner Schüler.

Sicher ist es, daß wie überall der "Praxisschock" (Lehreräußerung) auch den enthusiastischen Lehrer auf den Boden der 'Tatsachen' zurückholt. Es ist aber wichtig, daß er immer wieder seinen Unterrichtsstil dem Schüler gegenüber neu überdenkt.

Wenn man einmal davon absieht, daß die befragte Lehrerschaft sich für einen problemorientierten Unterricht ausspricht, zeigen alle anderen Antworten, daß auch der Psychologieprofessor in der Art der Vermittlung seines Stoffes eigentlich nicht von der anderer Pädagogen abweicht. So wird auch das Klassengeschehen mit seinen Alltäglichkeiten sich

nicht wesentlich von dem unterscheiden, was Unterricht in jedem anderen Fach auch bedeutet.
Kleine Abweichungen bei der differenzierteren Betrachtung lassen dieses entmutigende Bild ein wenig heller erscheinen: Es ist nicht ganz unerheblich, wieviele Jahre ein Fachlehrer im Unterricht tätig ist. Je näher die Ausbildungszeit noch ist, je eher lassen sich neue und damit 'psychologische' Überlegungen in den Klassenraum tragen.

Es gibt zu dieser Frage nach Unterrichtsstil und -methode noch einige zusätzliche Äußerungen (Tab. 45,S. 389). Z.T. beziehen sie sich auf den Unmut mancher Professoren bezüglich zu großer Klassen, so daß ihrer Meinung nach Gruppenarbeit erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht wird. Ein Professor spricht sich gegen feste und generelle Konzepte im Unterricht aus: "die Methode sollte sich den sozialen Gegebenheiten anpassen" (18 Berufsjahre). Sie ist, wie ein anderer Professor bemerkt, "von Stoff und Klasse abhängig". (18 Berufsjahre) Klassen, die nicht so groß sind, haben sicher mehr Möglichkeiten, "halbkreisförmige Sitzordnung sollen den Kontakt zu den Schülern aufrecht erhalten ..." (18 Berufsjahre).
Die befragten Professoren geben auch z.T. an, wie sie ihren Unterricht pädagogisch gestalten:

> "Ich arbeite öfter mit Arbeitsblättern (Fragebogen) die die Schüler einzeln oder zu zweit bearbeiten, als Einstieg in ein bestimmtes Problem" (1 Berufsjahr)."

oder

> "Freiwilliger Philosophie-Stammtisch (1 Nachmittag in der Woche) sollte der weiterführenden Diskussion dienen." (11 Berufsjahre)

Dabei kommen Kritik und Resignation durch, wenn behauptet wird:"Bereitschaft zu selbständigen Leistungen ist bei den

Schülern selten vorhanden" (11 Berufsjahre) oder

> "Die Selbsterfahrung der Schüler sollte oberstes Gebot sein, Stundeneinteilung und Curriculum stehen oft im Wege." (13 Berufsjahre)

oder auch

> "Die kurze Unterrichtszeit und das Abschlußprüfungssystem unseres Schultyps machen 'stoffgreifenden Unterricht' nötig." (3o Berufsjahre)

oder

> "Ohne Disziplin und Ordnung ist ein positiver Unterricht nicht möglich. Diskutieren über etwas kann man erst, wenn man sich Fachwissen angeeignet hat!" (31 Berufsjahre)

Weiter wird für "Disziplin durch Interesse, ausgedehnte Diskussionen" (13 Berufsjahre) und "Betonung der Selbständigkeit der Schüler" votiert.

Alle diese Äußerungen scheinen die rein numerischen Ergebnisse dahingehend zu korrigieren, daß der Psychologieprofessor sich sehr wohl seines besonderen Auftrags bewußt ist, nämlich mit Techniken und dem psychologischen Wissen den Schülern die Fakten der Psychologie 'psychologisch' zu vermitteln. Hier zeigen sich auch wieder die Grenzen gebundener Fragen, deren Antworten zwar zahlenmäßig gut zu erfassen sind, die aber u.U. über die eigentlichen Probleme und Schwierigkeiten der Betroffenen nur wenig aussagen.

Es zeigen sich in den "eigenen" Antworten eine Reihe von guten Ansätzen für einen modernen, nach den neuesten pädagogischen und psychologischen Grundsätzen geführten Unterricht.

8.2.3. Ergebnisse und Diskussion zu der Frage nach der Notenfunktion

In die Auswertung sind mit 43 Lehrerfragebogen 9o Äußerungen eingegangen. Im Durchschnitt hat also jeder Professor 2 Funktionen markiert.

Ein Professor beantwortet die Frage: "Welche Funktion schreiben Sie den Noten zu?" mit einem kategorischen 'keine'! Daß dies keine Bemerkung der Resignation ist, zeigt seine weitere Anmerkung zur Frage 1 nach dem Unterrichtsstil. In dieser Klasse gibt es "einen freiwilligen 'Philosophie-Stammtisch' (ein Nachmittag pro Woche)", der der "weiterführenden Diskussion dienen" soll. Hier wird offensichtlich eine andere Form lebendigen 'psychologischen' Unterrichts praktiziert.

Tabelle:18 Funktion der Notengebung

Berufs-praxis	Motivations-funktion	Mitteil.-funktion	Klassif.-funktion	Kontroll-funktion	Selekt.-funktion
1-5 J.	5 17,9 %	5 17,9 %	9 32,1 %	8 28,5 %	1 3,6 %
6-19 J.	7 13,7 %	13 25,5 %	15 29,5 %	12 23,5 %	4 7,8 %
2o und mehr	5 45,5 %	1 9,1 %	3 27,2 %	1 9,1 %	1 9,1 %
Sa.:	17 18,9 %	19 21,1 %	27 3o,o %	21 23,3 %	6 6,7 %

Diese Tabelle zeigt die Wertigkeit der einzelnen Funktionen der Notengebung auf. Wie weit der einzelne Professor diese Funktion der Noten auch in anderen Fächern unterstellt, ist nicht sicher. Ein Professor schreibt explizit, daß er die

angekreuzten Funktionen speziell für den Philosophischen Einführungsunterricht sieht.
Insgesamt wird die Klassifikationsfunktion mit 3o,o % aller Voten an erster Stelle genannt. An 2. Stelle steht mit 21 Äußerungen (23,3 %) die Kontrollfunktion der Noten. In absteigender Reihenfolge werden die Mitteilungsfunktion (21,1 %), die Motivationsfunktion (18,9 %) und die Selektionsfunktion (6,7 %) genannt.
Diese Rangfolge ist in der Differenzierung nach Berufserfahrung bei den sogenannten "Berufsanfängern" und den "Praktikern" (6 - 19 Jahre Schulpraxis) im großen und ganzen ebenfalls zu finden.
Dieses Ergebnis kann zwei Ursachen haben: Zunächst einmal muß man die Vorschriften der Schulbehörden in Betracht ziehen, die eine Notengebung vorsieht. Die Noten werden notwendig für eine Standortbestimmung des Schülers. In die gleiche Interpretationsrichtung zielt auch der 2. Rang der Kontrollfunktion der Noten sowie der 3. Rang für die Mitteilungsfunktion. Es ist weiterhin auch denkbar, daß der Pädagoge in der Schule im Bestreben, dem Schüler eine möglichst emotionsfreie, sachliche Interpretation der Noten zu übermitteln, die Klassifikations- und Orientierungsfunktion für vorrangig hält.
Die Bestimmung der Noten in ihrer Motivations- und Anreizfunktion ist die psychologische Sichtweise von Notengebung. Dieser Aspekt nimmt jedoch nur den 4. Rang ein. Allerdings ändert sich dies, betrachtet man die Reihenfolge der einzelnen Funktionen bei den Professoren, die auf mehr als 2o Jahre Berufspraxis zurückblicken können: Hier nimmt die Motivationsfunktion mit 45,5 % aller Voten den 1. Rang ein. Hier wirkt sich offensichtlich die Erfahrung im Schulalltag positiv auf Einsichten und Verhalten der Professoren aus.

Eine kontinuierliche Entwicklung zeigt sich bei der Betrachtung der Kontrollfunktion: Bei den "Berufsanfängern" nimmt sie den 2. Rang ein, bei den "Praktikern" den 3. Rang und bei den Professoren mit sehr langer Berufserfahrung den 4. Rang, gleichwertig mit der Mitteilungsfunktion und der Selektionsfunktion. Kontrolle scheint also da immer nötig zu werden, wo der Professor noch nicht die notwendige Sicherheit im Urteil und die Gelassenheit der langen Erfahrung hat. Es soll aber auch nicht verschwiegen werden, daß eine sachliche Überprüfung einer Leistung vor allzu großer Subjektivität schützen kann.

Ermutigend an diesen Ergebnissen ist der letzte Rang der Selektionsfunktion, der in jeder Gruppe festzustellen ist. Sieht ein Professor diese Funktion als vorrangig an, so wird er strenge und strengste Maßstäbe an die Leistungen seiner Schüler legen und eine Atmosphäre von Macht, Autorität und Spannung erzeugen.

Die Erwartungen, die an die Frage der Notenfunktion geknüpft werden, sind nur z.T. erfüllt worden, so die Ablehnung der Selektionsfunktion der Noten. Die vermutete Vorrangstellung der Motivationsfunktion der Noten ist nur bei Psychologieprofessoren mit mehr als 2o Jahren Berufserfahrung eingetreten.

Es gibt zu dieser Frage nur zwei "eigene Äußerungen" der Professoren: Ein Psychologieprofessor sieht zusätzlich noch die Notenfunktion der Kontrolle für den Lehrer (7 Berufsjahre) und ein weiterer differenziert die Notenfunktion je nach dem es Schulzeugnisse gibt oder nicht. Im ersten Falle haben die Noten Selektions- und Berechtigungsfunktion, im zweiten dienen sie der Mitteilung und des Berichtes (1o Berufsjahre).

8.2.4. Ergebnisse und Diskussion zur Frage nach der Notengebung

Tabelle: 19 Notenhandhabung als Wunschvorstellung

Berufs-praxis	Noten 1-5	Noten 1-5 u.Diff.	Diff. pos.	Diff. neg.	Diff.pos. u.neg.
1-5 J.	3 2o,o %	1 6,7 %	1 6,7 %	- -	1o 66,6 %
6-19 J.	9 4o,9 %	4 18,2 %	1 4,5 %	- -	8 36,4 %
2o und mehr	4 57,1 %	1 14,3 %	- -	- -	2 28,6 %
Sa.:	16 36,4 %	6 13,6 %	2 4,5 %	- -	2o 45,5 %

Da die Schulordnung eine eindeutige Notengebung mit Noten von 1 bis 5 vorsieht, wird hier nach der persönlichen Vorstellung gefragt und danach, wie der Psychologieprofessor die Noten handhaben möchte. Hier kommen wieder alle 44 Fragebogen in die Auswertung.

Die Tabelle 19 zeigt auf, daß 36,4 % aller Professoren mit dem gültigen Notensystem völlig zurecht kommen und keine Alternativen wünscht. Nur 6 von ihnen, d.s. 13,6 %, würde gern eine weitere Ausdifferenzierung vornehmen mit Noten wie drei plus oder zwei minus. Der größte Teil aller Fachlehrer spricht sich jedoch dafür aus, die Notenskala von 1 bis 5 beizubehalten, die einzelne Note aber mit verbalen Zusätzen zu versehen. Nur 2 Professoren würden rein positive Bemerkungen machen, die meisten jedoch ziehen ein feed-back mit positiven und negativen Zusätzen vor. Keiner von ihnen spricht sich für einen nur kritischen Zusatz aus.

Bei einer differenzierteren Betrachtung der Tabelle 19 zeigt sich ein Unterschied im Wunschverhalten der Professoren, die in den ersten Jahren ihres Schuldienstes stehen zu denen, die über eine längere Berufserfahrung verfügen: Die jüngeren Professoren votieren zu 2/3 für eine Notendifferenzierung mit positiver und negativer Rückmeldung. Mit zunehmender Praxis scheint den Professoren das vorliegende Notensystem zu genügen.

Mehr Informationen über das Problem der Notengebung zeigen sich in den zusätzlichen Bemerkungen, die 16 der Professoren (36,4 %) am Schluß dieser Frage einfügen.(Tab. 46, S.389) Einige von ihnen finden die Notengebung überhaupt in "Fächern wie Psychologie problematisch" (7 Berufsjahre) oder überflüssig "in Fächern, die dem Interessierten sinnvolle Inhalte vermitteln" (11 Berufsjahre), sie bevorzugen andere Einteilungen, wie z.B. "teilgenommen mit positiven Zusätzen" (2 Berufsjahre) oder "'mit Erfolg teilgenommen', 'teilgenommen' und 'nicht bestanden'" (7 Berufsjahre).
Andere Professoren sprechen sich besonders für das Fach Psychologie für eine Skala 1 - 3 aus, "die Note 4 wirkt bereits motivationshemmend" (3 Berufsjahre) oder "wenn ich in Psychologie eine 4 oder 5 gebe, bin ich ein Trottel (das sei vor allem den jüngeren Kollegen gesagt, die oft gern 'scharf' sein wollen" (25 Berufsjahre).
Auch das englische System (o - 1oo %) mit "zusätzlichen Bemerkungen" wird "gut und praktikabel" gefunden (13 Berufsjahre). Nur ein Professor, d.i. der älteste Praktiker, ist gegen "jede verbale Benotung, aus eigener Erfahrung (NS-Zeit ... Eltern sind oft hilflos, der Lehrer flüchtet in Stereotype)". Diese so verschiedenen Zusätze lassen auf die Brisanz dieses Themas schließen und dokumentieren das fast überall vorhandene Unbehagen.

Mit dem Ergebnis zu dieser Frage wird die Erwartung voll und ganz bestätigt. Über die Hälfte aller Professoren möchte die Noten über die verschiedensten Differenzierungen den Schülern transparenter machen und ihnen die Möglichkeit einer realistischeren Einschätzung zu den eigenen Leistungen verschaffen.

8.2.5. Die Beantwortung der Frage nach Eigenschaften und Verhalten des Fachprofessors

An die Beantwortung dieser Frage ist keine Erwartung geknüpft; der Psychologiefachlehrer soll sein Selbstbild entwerfen. In die Auswertung gehen wieder alle 44 Bogen ein mit 141 Äußerungen, die z.T. aus Aufzählung von Eigenschaften, z.T. aus Verhaltensbeschreibungen bestehen.
Fünf der Fachprofessoren drücken ganz klar aus, daß der Psychologieprofessor sich eigentlich nicht von einem anderen Fachlehrer unterscheiden sollte. Ein Lehrer beantwortet diese Frage gar nicht. Die 141 Äußerungen entfallen somit auf 38 Lehrer (3,7 Äußerungen pro Professor). Es ist typisch für die offene Frage, daß nur wenige Äußerungen verbal gleich sind.
Folgende Persönlichkeitsmerkmale wurden mehr als einmal genannt:

- Einfühlungsvermögen
- Toleranz
- Humor
- Aufgeschlossenheit
- Gelassenheit
- Menschenkenntnis
- Offenheit
- Überlegenheit

- Vorurteilslosigkeit
- Menschlichkeit
- Flexibilität
- Sachlichkeit
- Diskussionsbereitschaft
- Lebensnähe
- pädagogisches Geschick
- Vertrauenswürdigkeit

Im Verhalten beschreibt der Professor sich:

- Verständnis aufbringen und - haben für persönliche Problemstellungen
- Fachwissen, -kenntnisse haben, Wissen haben
- Beratung bei Berufsfragen, Lernschwierigkeiten und persönlichen Schwierigkeiten
- Eingehen auf Probleme, persönliche Probleme und persönliche Schwierigkeiten
- soziales Lernen im Unterricht und bei Kollegen
- das Vertrauen der Schüler erwerben

Welches Bild zeichnet nun der Psychologieprofessor von sich selbst?
Die Formulierung der Frage: "Was soll den Psychologielehrer gegenüber anderen Fachlehrern auszeichnen?" läßt für die gegebenen Antworten vermuten, daß alle Eigenschaften und Verhaltensweisen, die hier zusammengetragen werden, eine zusätzliche Qualität des Psychologieprofessors bedeuten. Der Psychologieprofessor, wie er sich selbst sieht, ist ein Pädagoge mit Einfühlungsvermögen, Toleranz und Humor. Sein Verhalten ist gekennzeichnet durch Verständnis, das er für die Schüler aufbringt, durch Hilfe und Beratung, die er dem Schüler angedeihen läßt und durch ein Eingehen auf ihre

persönlichen Probleme.
Es fällt bei der Durchsicht aller Äußerungen auf (s. S. 393-396), daß Fachwissen, psychologische Kenntnisse und Erfahrungen den Fachlehrer auszeichnen sollen.
Die Äußerungen, die sich auf Beratung, Problembewältigung und Hilfe beziehen, haben zweifellos auch einen therapeutischen Aspekt, obgleich der Anspruch auf dieses Verhalten an jeden Fachlehrer besteht. Es scheint jedoch die Meinung vorzuherrschen, die ein Professor so ausdrückt:

> "... In der Praxis jedoch fühle ich mich vielleicht ein bißchen mehr verpflichtet in bezug auf das soziale Interaktionsgefüge: dessen Verständnis und Lenkung."

Dieses "mehr verpflichtet sein" drückt sich auch aus im Gebrauch des Komparativs bei der Beschreibung des Psychologielehrerbildes, wie z.B. "besseres Verstehen" oder "mehr Verständnis".

8.2.6. Die Frage nach der Bevorzugung wissenschaftlicher Richtungen (Tab. 47, S. 390)

Diese Frage ist konzipiert worden, um eventuelle Aussagen zu bekommen über psychologische Strömungen an österreichischen Schulen.
44 Professoren geben hierzu 72 Äußerungen ab. Von diesen 44 Fachlehrern machen 45,5 % keine Angaben; manche betonen aber ausdrücklich, daß sie keine wissenschaftliche Richtung im Unterricht bevorzugen. Aus den Äußerungen geht hervor, daß sie sich für den Unterricht bewußt irgendeiner Bevorzugung enthalten, um Indoktrination und Manipulation des Schülers zu vermeiden.
Erstaunlich ist die Vielfalt von 15 verschiedenen Richtungen,

Theorien und Strömungen. Die meisten von ihnen werden nur einmal aufgezählt, wie z.B. Verhaltenspsychologie, Lernpsychologie, Methodenlehre, Phänomenologie u.a. Durchgängig in allen drei Gruppen von Professoren (differenziert nach Berufserfahrung) haben Psycholanalyse und Tiefenpsychologie ihren Stellenwert, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. 40,0 % aller Berufsänfänger bevorzugen auch die tiefenpsychologische Richtung; bei den Praktikern mit einer Berufserfahrung zwischen 6 und 19 Jahren sind es nur noch 18,2 % und bei den Professoren mit 20 Jahren und mehr Berufserfahrung weisen 42,9 % der 44 Professoren auf eine Bevorzugung dieser Lehrmeinung hin. Bei einer Gesamtbetrachtung sind es 29,5 % aller Lehrer, die angeben, Tiefenpsychologie und Psychoanalyse bevorzugt in den Unterricht einzubringen. Die Sozialpsychologie wird zu 9,1 % bevorzugt, auf alle übrigen Nennungen entfallen 75,5 %. (Hierbei handelt es sich um Mehrfachäußerungen.)
In eine Rangfolge gebracht, steht die Psychoanalyse an erster Stelle, gefolgt von der Sozialpsychologie mit vier Äußerungen, die Neurophysiologie mit drei Erwähnungen und die naturwissenschaftliche Auffassung der Psychologie, Gestaltpsychologie, Behaviorismus und Entwicklungspsychologie werden je zweimal genannt.

8.2.7. Zur Frage nach Unterrichtsproblemen und -schwierigkeiten (Tab. 48, S.390)

Die letzte Frage dieser Untersuchung zum Psychologielehrer-Selbstbild erforscht die möglichen Schwierigkeiten im Psychologieunterricht.
Von den 44 Professoren geben 22,8 % an, keine oder "keine nennenswerten Schwierigkeiten" zu haben.
Im ersten Abschnitt sollen nun die Probleme der Professoren diskutiert werden, die über eine 1- 5jährige Berufserfahrung verfügen. An erster Stelle des Schwierigkeitskataloges

steht mit dreifacher Erwähnung die falsche Erwartung an Fach, Stoff und Unterricht durch die Schüler. Den Schülern wird auch weiter z.T. Desinteresse (sie sind "für das Fach nicht ansprechbar"), Diskussionsmüdigkeit und mangelnde Leistungsmotivation bei der Erarbeitung theoretischer Grundlagen zugeschrieben. Schwierigkeiten, die sich aufgrund der "Zwei-Gegenständlichkeit"des Faches 'Philosophischer Einführungsunterricht' ergeben, werden ebenfalls aufgelistet. Manche Professoren beklagen das Fehlen eines guten Schulbuches ("zu wissenschaftlich und zu theoretisch"), das Problem der Stoffauswahl und die Diskrepanz zwischen Stofffülle und der Notwendigkeit, mit den Schülern über ihre Probleme zu diskutieren.
Die Professoren mit einer längeren Berufserfahrung (6 - 19 Jahre) geben ähnliche Schwierigkeiten an. Das richtige Maß zwischen Stoffvermittlung und Eingehen auf die Schüler wird auch hier als erschwerend für einen guten Unterricht angesehen. Eine zu starke Klassengröße und zu wenig Unterrichtsstunden bei zu großer Stofffülle, schlechte Schulbücher und zu hohe Erwartungen der Schüler, alle schon bereits oben angeführten Gründe für Probleme im Unterricht werden auch hier wieder aufgelistet.
Und auch die Professoren mit mehr als 2ojähriger Erfahrung beklagen ebenfalls die zu geringe Stundenzahl, aber auch das mangelnde Verständnis anderer Lehrer dem Fach Psychologie und seinen Schülern gegenüber, "wenn diese die neuen Erkenntnisse in Griechisch oder einem anderen Fach umsetzen wollen".
Aus all den Äußerungen ist das ehrliche Bemühen und die Sorge der Fachprofessoren zu spüren, dem Schüler das Fach Psychologie in der richtigen Gewichtung und mit der richtigen Stoffauswahl zu vermitteln.

8.3. Ergebnisse der Schülerbefragung und deren Diskussion

8.3.1. Aussagen zum soziometrischen Teil

Tabelle: 2o Ausgefüllte Schülerbogen und ihre Verteilung nach Bundesländern

Bundesland	männl.	weibl.	Ge	Ausfall	Ge
Burgenland	34	2o	54	-	54
Kärnten	29	62	91	2	93
Niederösterreich	57	11o	167	2o	187
Oberösterreich	77	1o9	186	2	188
Salzburg	12	38	5o	11	61
Vorarlberg	14	39	53	3	56
Wien	142	34	176	6	182
Gesamt:	365	412	777	44	821

Die Tabelle 2o zeigt die Häufigkeiten der eingegangenen Schülerbogen nach Bundesländern und Geschlecht differenziert. Von den insgesamt 821 Fragebogen, die aufgrund der Befragung ausgefüllt zurückgeschickt wurden, gehen für die erste Frage 777 in die Wertung ein; der Ausfall von 44 Bogen stellt einen Anteil von 5,4 % dar.
Diese Ausfälle sind dann entstanden, wenn der Befragte den Anweisungen im Fragebogen nicht gefolgt ist. Einige Schüler haben die Fragen generell nicht ernst genommen, andere konnten für sich keine Entscheidung bei Vergabe von Alternativen treffen. Ihre Antworten konnten, obwohl ihre Voten eindeutig sind, nicht in die Wertung eingehen.

Tabelle: 21 Altersstruktur der befragten Schüler

Alter	m	w	Gesamt
15 J.	-	1	1
16 J.	138	17o	3o8
17 J.	139	16o	299
18 J.	63	43	1o6
19 J.	11	24	35
2o J. und älter	14	14	28
	365	412	777

Aus dieser Tabelle zur Altersstruktur der befragten Schüler geht hervor, daß der Anteil der Schülerinnen in jeder Altersklasse mit Ausnahme in der letzten Kategorie überwiegt. Unter den Schülern und Schülerinnen der Altersklasse 2o Jahre und älter ist das Zahlenverhältnis mit 14 : 14 ausgeglichen.
Wie weit die Unterscheidung nach Schülern und Schülerinnen und die Differenzierung in 6 Altersklassen für die Ergebnisse von Wichtigkeit sind, muß bei jeder der beiden Fragen getrennt geprüft werden. Da die Untersuchung jedoch von einem N = 821 ausgeht, wird die Bedeutung der Altersstruktur nur exemplarisch untersucht.

8.3.2. Ergebnisse der 1. Frage nach den angestrebten Zielen im Psychologieunterricht

Die Tabellen zu den angestrebten Zielen im Psychologieunterricht nach Rängen und Häufigkeiten und die Tabelle der dazugehörigen Punktwerte sind als Tab. 49 und 50 auf S.391 und S.392 beigefügt.

Wie bereits berichtet, wird hier von einem N = 777 ausgegangen. Diese Frage wurde übernommen aus einer Untersuchung von LEHMEIER (1976). Der Schüler wird hier aufgefordert, 6 verschieden definierte Ziele des Psychologieunterrichts in eine Rangreihe zu bringen. Die Ergebnisse werden ebenfalls in Anlehnung an LEHMEIER (1976) aufbereitet. Zu jeder Feststellung wird ein "durchschnittlicher Rangplatz" errechnet. Eine Differenzierung nach den einzelnen Bundesländern ergab keine signifikanten Unterschiede, auf ihre Darstellung wird hier verzichtet.

Tabelle: 22 Ergebnisse zur 1. Schülerfrage nach den Zielen im Psychologieunterricht - durchschnittliche Rangplätze

Zielvorstellung	Durchschnittsrang		
	männl.	weibl.	Gesamt
Verstehen v.soz.Bez.	3,25	2,96	3,1o
Entw.einer Lebensphilos.	3,35	3,44	3,4o
Vorb.auf Zusammenleben	2,83	2,62	2,72
Unters.u.Verb.d.Lernens	4,45	4,62	4,54
Analyse v.pers.Problemen ...	2,61	2,6o	2,6o
Vorb.auf Studium u.Beruf	4,57	4,71	4,65

Die Tabelle 22 weist die durchschnittlichen Rangplätze bei Schülern und Schülerinnen aus. Zwar läßt sich ein geringer numerischer Unterschied feststellen, in dem Sinne, als die Unterrichtsziele "Vorbereitung auf Zusammenleben" und "Verstehen von sozialen Beziehungen" bei den Schülerinnen eindeutiger den Plätzen 2 und 3 zugewiesen werden. An der grundsätzlichen Plazierung ändert sich jedoch nichts. So kann generell nur ausgesagt werden, daß sowohl Schüler als auch Schülerinnen in etwa die gleiche Gewichtung für psychologische Unterrichtsziele vornehmen.

Tabelle: 23 Vergleich der Ergebnisse der Frage 1 nach Unterrichtszielen von LEHMEIER und SCHÖNBERG

Unterrichtsziel	LEHMEIER	SCHÖNBERG
Verstehen von soz. Beziehungen	2,68	3,1o
Entw.einer Lebensphilosophie	4,41	3,4o
Vorbereitung a.Zusammenleben	2,6o	2,72
Unters.u.Verb.des Lernens	4,29	4,54
Analyse v.pers.Problemen ...	2,64	2,6o
Vorbereitung auf Studium u.Beruf	4,35	4,65

Die Tabelle 23 stellt die Ergebnisse denen von LEHMEIER (1976) gegenüber. Zwischen beiden Untersuchungen ist nur ein geringer Unterschied in der Bevorzugung der einzelnen Unterrichtsziele. In beiden Untersuchungen werden die Ziele "Analyse von persönlichen Problemen" und "Verstehen von sozialen Beziehungen" vorrangig genannt, allerdings in der Wertigkeit vertauscht: In der Untersuchung von LEHMEIER geben die Schüler in der Mehrzahl das 1. Votum dem Statement "Vorbereitung auf Zusammenleben", in der vorliegenden Befragung wird das Unterrichtsziel "Analyse von persönlichen Problemen" favorisiert. Das Ziel "Verstehen von sozialen Beziehungen" hat mit den durchschnittlichen Rängen von 2,68 und 3,1o in etwa den gleichen Stellenwert.
Für "Entwicklung einer Lebensphilosophie" ist von LEHMEIER ein Durchschnittsrang von 4,41 errechnet worden, in dieser Befragung ergibt sich ein Durchschnittsrang von 3,4o, das bedeutet einen ganzen Rangplatz Unterschied. Die mögliche Erklärung ist sehr einleuchtend: Die Psychologie wird in Österreich im Rahmen des Philosophischen Einführungsunter-

richts gelehrt und hat eine lange Tradition, so daß die philosophischen Themen auch heute noch Relevanz besitzen für den Schüler. Es mag sein, daß die Schüler in der Bundesrepublik mit der Aussage "Entwicklung einer Lebensphilosophie" nur wenig anfangen können, durch die Festschreibung der Philosophie in den Fächerkanon der AHS rückt die philosophische Sichtweise mehr auf den Schüler zu.
Wir haben es also bei dieser Differenz zur Untersuchung von LEHMEIER mit einem kulturspezifischen Unterschied zu tun. Die restlichen Unterrichtsziele haben in beiden Untersuchungen wieder den gleichen Stellenwert.
Welche Beziehung besteht nun zwischen diesen Ergebnissen und dem Psychologielehrerbild, wie es diese Untersuchung herausfinden will? Die Festschreibung solcher Unterrichtsziele ordnet dem unterrichtenden Professor eine bestimmte Funktion und ein bestimmtes Verhalten zu.

Die Schüler sehen nach diesen Ergebnissen den Psychologieprofessor vorwiegend als einen "psychologischen" Fachprofessor, der ihnen psychologische Zusammenhänge vermitteln soll und bei der Analyse und Lösung persönlicher Probleme helfen kann.

Tabelle: 24 Ergebnis der ersten Frage nach den bevorzugten Unterrichtszielen - N = 191 - durchschnittliche Rangplätze

Schüler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
16 J. m	2,96	3,64	3,12	4,28	1,96	5,o4
w	2,56	3,85	2,76	4,64	2,72	4,74
Ges.	2,76	3,75	2,94	4,46	2,34	4,89
17 J. m	4,76	4,o8	2,6o	4,o8	2,44	4,o4
w	3,32	3,32	2,76	4,76	2,o4	4,88
Ges.	4,o4	3,7o	2,68	4,42	2,24	4,46
18 J. m	3,24	3,84	2,36	4,48	2,72	4,68
w	3,32	2,96	2,92	4,12	3,48	4,2o
Ges.	3,28	3,4o	2,64	4,3o	3,1o	4,44
19 J. m	2,27	2,55	2,73	5,oo	2,55	5,45
w	3,oo	3,21	2,79	4,5o	2,38	4,96
Ges.	2,77	3,oo	2,77	4,66	2,43	5,11
2o J. m	3,16	3,5o	3,5o	4,33	1,67	4,83
Summe: m	3,46	3,67	2,75	4,4o	2,35	4,71
w	3,o6	3,34	2,81	4,52	2,66	4,62
Ges.	3,25	3,5o	2,78	4,46	2,51	4,66

Agende:

1. = Verstehen von sozialen Beziehungen
2. = Entwicklung einer Lebensphilosophie
3. = Vorbereitung auf Zusammenleben
4. = Untersuchung und Verbesserung des Lernens
5. = Analyse von persönlichen Problemen ...
6. = Vorbereitung auf Studium und Beruf

Die Tabelle 24 zeigt die durchschnittlichen Rangplätze der einzelnen Unterrichtsziele, wie sie LEHMEIER definiert hat, teilweise differenziert nach dem Alter der Schüler und Schülerinnen. Dabei sind aus der vorliegenden Befragung nach Zufall 191 Schüler und Schülerinnen mit ihren Entscheidungen in die Auswertung eingegangen.
Soweit die entsprechende Menge aus einer Altersstufe vorhanden war, sind aus jeder Altersstufe zwischen 16 und 20 Jahren und älter je 25 Schüler und Schülerinnen in die Auswertung genommen worden.

Tabelle: 25 Populationsverteilung zur Schülerfrage 1

Alter	männlich	weiblich	Gesamt
16 Jahre	N = 25	N = 25	N = 5o
17 Jahre	N = 25	N = 25	N = 5o
18 Jahre	N = 25	N = 25	N = 5o
19 Jahre	N = 11	N = 24	N = 35
2o Jahre u.älter	N = 6	-	N = 6
Gesamt:	N = 92	N = 99	N = 191

Die differenzierte Betrachtung der Unterrichtsziele nach Altersklassen zeigt einige merkwürdige Unterschiede zur Gesamtbetrachtung:
So entscheiden sich die 16jährigen Schülerinnen in Abweichung von allen anderen Altersklassen ebenso wie die 19jährigen Schüler vorrangig für das Unterrichtsziel "Verstehen von sozialen Beziehungen". Bei den 16jährigen Schülern tritt dieses Ziel an die zweite Stelle. Die 19jährigen

Schülerinnen verhalten sich in ihrer Entscheidung wie alle anderen Altersstufen. Überhaupt scheint dieses Ziel möglicherweise für die Schüler vielerlei zu subsumieren, so daß ganze Gruppen etwas anderes verstehen. So ist eben dieses Unterrichtsziel bei den 17jährigen Schülern an letzter Stelle zu finden. Der gleiche vage Inhalt und verschiedenartige Bedeutung scheint sich für einige Schüler auch hinter der Formulierung "Analyse von persönlichen Problemen und Hilfe für deren Lösung" zu verbergen. Die 18jährigen Schülerinnen haben dieses durchgängig hoch favorisierte Ziel auf den 4. Platz verbannt! Die gleichen Schülerinnen finden das Unterrichtsziel "Entwicklung einer Lebensphilosophie vorrangiger (2. durchschnittlicher Rangplatz). Das Interesse für eine Vorbereitung auf Studium und Beruf ist bei allen Altersgruppen durchgängig sehr klein, der durchschnittliche Rangplatz schwankt zwischen 4,o4 bis 5,45. An zweitletzter Stelle in der Durchschnittsrangberechnung liegt das Ziel "Untersuchung und Verbesserung des Lernens". Leistung und Lebensernst scheint nicht gefragt zu sein. Probleme der Ichfindung und des Erwachsen-Werdens haben offensichtlich den Vorrang.
Aus dieser Auswertung läßt sich einmal mehr die Verpflichtung und Verantwortung des Pädagogen schlechthin für seine Schüler herauskristallisieren. Der Professor - und nicht nur der Psychologieprofessor - kann durch eine sachgemäße Begleitung seiner Schüler viel dazu beitragen, daß psychisch gesunde und reife Menschen (Matura heißt das Abitur in Österreich heute noch) in Gesellschaft und Beruf entlassen werden.

8.3.3. Ergebnisse der 2. Frage nach dem Psychologielehrerbild und deren Diskussion

Diese Frage ist, wie bereits beschrieben, zweiteilig konzipiert, der eine Teil stellt eine einfache Ja/Nein-Frage dar, der andere Teil bringt die Beantwortung in Form eines Kurzaufsatzes.

Tabelle: 26 Altersstruktur der befragten Schüler zur Frage 2 nach dem Psychologielehrerbild

Alter	m	w	Gesamt
15 J.	-	1	1
16 J.	143	179	322
17 J.	144	165	3o9
18 J.	63	45	1o8
19 J.	11	24	35
2o J.und älter	17	14	31
	378	428	8o6

Die Tabelle 26 gibt die Altersstruktur der Schüler und Schülerinnen an. Es haben 428 Schülerinnen, d.s. 53,1 % die Frage beantwortet; 378 Schülerantworten werden mitverwertet.

29 Bogen fielen bei dieser Frage aus, und zwar 13 Fragebogen von Schülerinnen und 16 von Schülern. Diese Personen haben die Instruktionen des Fragebogens nicht beachtet.

Tabelle: 27 Ergebnisse der Frage nach der Besonderheit des Psychologieprofessors: Häufigkeit und Prozent

	Ja	Nein	Gesamt
Jungen	224 59,3%	154 4o,7%	378 46,9 %
Mädchen	313 73,1%	115 26,9%	428 53,1 %
Gesamt:	537 66,6 %	269 33,4 %	8o6

Tabelle: 28 Ergebnisse zur Frage nach der Besonderheit des Psychologieprofessors - Altersdifferenzierung

Alter	Ja			Nein			Gesamt		
	m	w	G	m	w	G	m	w	G
15 J.	-	1	1	-	-	-	-	1	1
16 J.	84	134	218	59	45	1o4	143	179	322
17 J.	8o	12o	2oo	64	45	1o9	144	165	3o9
18 J.	4o	32	72	23	13	36	63	45	1o8
19 J.	1o	18	28	1	6	7	11	24	35
2o J.u. mehr	1o	8	18	7	6	13	17	14	31
	224	313	537	154	115	269	378	428	8o6

Aus den Tabellen 27 und 28 geht hervor, daß 66,6 % aller Schüler und Schülerinnen die Meinung vertreten, der Psychologieprofessor solle sich von anderen Fachlehrern unterscheiden. 73,1 % der Mädchen entscheidet sich für diese Aussage und 59,3 % der Jungen. Mädchen entscheiden sich signifikant mehr für die Andersartigkeit des Psychologielehrers.
Diese Aussage ist nach dem Chi^2-Test auf dem 0.01 %-Niveau gesichert. Bei der altersmäßigen Aufschlüsselung der Entscheidungen ergeben sich zwischen Schülern und Schülerinnen die gleichen signifikanten Unterschiede. Altersunterschiede über alle werden nicht gefunden.
Es mag diesem Unterschied bei Jungen und Mädchen die Tatsache zugrundeliegen, daß Jungen - vielleicht verstärkt in der Adoleszenz - ihre Umwelt nüchtern und nur im Licht ihrer Erfahrungen sehen, während die Schülerinnen in diesem Alter ein stärkeres Wunschdenken an den Tag legen; sie erwarten einfach von einem Psychologielehrer, der ihnen die Wissenschaft von der "Seele" vermitteln soll, auch eine ausgewählte Persönlichkeit mit der Fähigkeit, ihnen all das, was für sie das Besondere ist, zugänglich zu machen.
Möglicherweise kommt der Unterschied aber auch dadurch zustande, daß die Schüler in diesem Alter die Schule und damit auch den Lehrer nicht mehr so wichtig nehmen. Sie möchten erwachsen sein und die Schule hinter sich gebracht haben.
Im zweiten Teil dieser Frage wird der Schüler aufgefordert, Eigenschaften und Verhaltensweisen des Psychologielehrers aufzulisten, von denen er annimmt, daß ein Psychologiefachlehrer sie mehr hat und ausführt. Es handelt sich hier also um eine zusätzliche Qualität, die er aufgrund seiner psychologischen Kenntnisse und Ausbildung haben sollte.

Bei der Auswertung der freien Äußerungen der Schüler entstehen - wie bei der Diskussion über die Wahl der statistischen Verfahren schon angesprochen (s.S. 268 ff d.A.) einige Schwierigkeiten. Das "brainstorming" von Schülern und Schülerinnen über besondere Eigenschaften und besonderes Verhalten der Fachlehrer führt oft zur Redundanz in ihren Aussagen. Die ursprüngliche Absicht dieser Arbeit ist es gewesen, die einzelnen Äußerungen als Häufigkeiten zu erfassen. Ich habe versucht, hier eine Auflistung möglichst jeder Äußerung zum Psychologielehrerbild vorzunehmen. Grundlage dieser Datenerfassung ist die Überlegung, daß ein Schüler, der seine Vorstellung vom Psychologiefachlehrer in vielen und ähnlichen Ausdrücken darlegt, dies gleichzeitig mit Nachdruck und besonderem Engagement tut. So muß dann ein Mehr an Antworten hinweisen auf eine besondere Gewichtung des Votums.

Wenn ein Schüler z.B. als Antwort auf die Frage nach den Eigenschaften und dem Verhalten des Fachlehrers mit dem Statement antwortet: "... hilfsbereit, verständnisvoll, in allen Problemen offen ...", geht hier möglicherweise nur ein Grundgedanke ein, nämlich der Wunsch, der Professor möge dem Schüler Hilfe und Beratung bei seinen Problemen geben. Das Anliegen ist aber andererseits für den Schüler so brennend, daß er immer wieder auf den gleichen Einfall zurückkommt. Darüber hinaus hat sich bei dieser Codierung auch die Notwendigkeit ergeben, Aussagen zu kürzen. Wenn z.B. ein Schüler schreibt:

> "Man sollte einen Unterschied in der Behandlung der Schüler gegenüber anderen Lehrern erkennen, da ein Psychologielehrer sicher eine bessere pädagogische Ausbildung hat, als ein anderer Professor, er muß aufgeschlossen sein, um konkrete Beispiele behandeln zu können.",

so lassen sich hier entweder zwei ("bessere pädagogische Ausbildung", aufgeschlossen sein") oder drei Aussagen (zusätzlich: "konkrete Beispiele im Unterricht behandeln") notieren.
Die Frage nach der Anzahl der Einzelaussägen unter Berücksichtigung der besonderen Gewichtung, die der Beantworter hat vornehmen wollen, wird besonders schwierig, wenn - wie im vorgestellten Fall - zwei Gedanken mit einem Adverb verbunden werden, wie z.B. auch in dieser Antwort: "... den Unterricht möglichst interessant gestalten, damit großes Interesse beim Schüler geweckt wird." (Auch hier lassen sich zwei Aussagen (interessanter Unterricht - Interesse beim Schüler wecken) oder nur eine Aussage herausfinden.
Eine präzise und an Kriterien gebundene Entscheidung für alle Äußerungen von über 800 Schülern - evtl. noch faktorenanalytisch aufbereitet - sprengt den Rahmen dieser Arbeit und geht weit über die Intention hinaus, ein Lehrerbild zu erstellen, d.h. eine Beschreibung eines Bildes vorzunehmen, wie sie der Schüler vornimmt.

So wurde im folgenden davon abgesehen, die Äußerungen in Häufigkeiten zu erfassen, vielmehr wurden Kategorien, Meinungsbilder protokolliert, die phänomenologischen Charakter haben. Über Wertigkeiten, Häufigkeiten und Valenzen können und sollen aufgrund der vorherigen Argumentationen keine Aussagen gemacht werden. Vielmehr soll lediglich dokumentiert werden, welche Vorstellungen und Wünsche die Schüler mit dem Bild des Psychologieprofessors assoziieren. (Eine genauere Protokollierung findet sich im Anhang S. 397-415 d.A.)
Folgende Eigenschaften wurden dem Psychologieprofessor vorwiegend zugeschrieben:

- Bildung
- Gerechtigkeit
- Humor
- Menschlichkeit
- Vertrauenswürdigkeit
- Toleranz
- Einfühlungsvermögen
- Verständnis usw.

Diese Aufzählung zeigt auf ein Idealbild des Lehrers hin, auf die Vorstellung, der Psychologielehrer sei auch im Verhalten "mehr verpflichtet als andere" (Lehreräußerung).

Daneben gilt ein großer Teil aller Äußerungen den Wünschen und Vorstellungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen. Sie äußern sich einmal dazu, wie Unterricht nicht sein soll:

- nicht sinnloses Auswendiglernen
- den Stoff nicht nur durchziehen
- nicht eintönig ...
- nicht autoritär
- nicht nur vortragen
- nicht nur stoffbezogen usw.

Viele Antworten versuchen aufzulisten, wie die Schüler sich den Unterricht psychologisch/pädagogisch vorstellen:

- Unterricht individueller gestalten
- Unterricht interessant gestalten
- Unterricht fürs spätere Leben
- Schüler zur eigenen Meinung erziehen
- Aktualität im Unterricht
- Unterricht mit Tests gestalten
- Unterricht mit Filmen und Experimenten gestalten
- Vermitteln von Werten usw.

Andere Schüler wollen den Unterricht möglichst anregend und für sich motivierend erleben:

- zum Fach Begeisterung erwecken
- Denkanstöße geben
- Engagement für den Schüler
- auf die Schüler einwirken
- auf Interesse am Fach wertlegen
- die Schüler motivieren
- die Klassengemeinschaft fördern
- Interesse am Fach wecken usw.

Auf einen wichtigen Aspekt zum Lehrer- und Unterrichtsverhalten lassen die Aussagen zum Noten- und Leistungssystem in der Schule schließen: Hier zeigt sich ein Faktor negativen Leistungsbewußtseins:

- nicht nur lernen
- Notengebung großzügiger
- nicht jede Kleinigkeit prüfen
- weniger auf Leistung bedacht sein
- nicht so streng sein
- Benotung nach Sozialverhalten
- keine Benotung im Fach
- Formeln und Definitionen nicht so wichtig nehmen usw.

Der Schüler erwartet also im Fach Psychologie auch eine "psychologische" Note, die den Druck von ihm nimmt.

Eine andere Gruppe von Äußerungen gibt Aufschluß über die vorgestellte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Der Schüler wünscht sich partnerschaftliche und freundschaftliche Zusammenarbeit:

- menschliche Beziehung zu den Schülern haben
- partnerschaftliche Beziehung haben
- freundschaftliche Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern
- harmonische Zusammenarbeit
- vertrauenswürdiges Verhältnis zum Schüler
- gutes Arbeitsklima schaffen usw.

Der Wunsch nach Hilfe und Beratung bei Problemen des Alltags und der Schule wird ebenfalls in vielen Äußerungen angesprochen:

- Probleme besprechen
- Hilfe bei Problemen
- Ratschläge erteilen
- Seelendoktor sein
- Lebenshilfe bieten
- Freund und Helfer sein
- Problemlösung und
- Probleme analysieren
- mit Rat und Tat beistehen
- Problem besser veranschaulichen
- Rettungsring für Schüler sein usw.

Die Fülle dieser Äußerungen zeigt das große Engagement und die Bereitschaft der Schüler, sich bei Problemen helfen zu lassen und die Erwartung an den Fachprofessor, daß er eben mehr Qualität haben soll als Professoren anderer Fächer.

In Äußerungen zur Fachkompetenz zeigt sich die Erwartung, der Psychologieprofessor solle nicht nur "Freund und Helfer" sein, sondern Fachkompetenz besitzen. Dabei gehen die Schüler auch auf die philosophische Kompetenz ein:

- Philosoph und Lehrmeister sein
- psychologisches und pädagogisches Wissen in der Schule anwenden
- gute didaktische Fähigkeit
- Hintergründe psychologisch erklären
- pädagogische Maßnahmen ergreifen
- mehr als Fachwissen haben
- durch höhere Erziehung helfen
- vorbildliche Lebensphilosophie haben usw.

Von dem Psychologieprofessor wird auch eine lebhafte Diskussion und Kommunikation erwartet:

- viele Fragen stellen
- Gesprächsfreudigkeit
- kritische Gespräche führen
- Aktuelles besprechen
- Eingehen auf Fragen und Meinungen der Schüler
- Gruppenarbeit usw.

Betrachtet man die Fülle aller Äußerungen, so ergibt sich für den Psychologieprofessor ein Idealbild eines Lehrers.

Der Psychologielehrer soll nach Meinung der Schüler einmal die Eigenschaften besitzen, die eine menschlich reife Persönlichkeit auszeichnen, die den heranwachsenden jungen Menschen Vorbild zu sein vermag. In seinem Verhalten hat er aufgrund seiner psychologischen Kenntnisse auch die Psychologie anzuwenden, d.h. im Unterricht sollen bei ihm psychologische und pädagogische Methoden und Techniken Anwendung finden, wie z.B. "nicht autoritär sein" oder "freundschaftliches Verhältnis zu den Schülern" (Partnerschaftliches Unterrichtsverhalten (TAUSCH/TAUSCH 1979 ; HOFER 1974). Dabei nimmt das Bedürfnis nach Problembewältigung einen großen Raum ein.

8.3.4. Zu den Fragen 3. und 4. nach Lieblingsfach und Berufswunsch der Schüler

Für die Auswertung der beiden Antworten zu den o.a. Fragen wurden dem Zufall nach ein Viertel aller Bogen in die Auswertung genommen.

Tabelle 29: Das Lieblingsfach der Schüler

Fach	Anzahl	%
Naturwissenschaften und Mathematik	60	28,7
Musik und Kunsterziehung	28	13,4
Sprachen	23	11,1
Sport und Turnen	17	8,2
Psychologie	17	8,2
Geschichte	15	7,2
Deutsch	13	6,3
Geographie	13	6,3
Philosophischer Einführungsunterricht	9	4,3
Religion	6	2,9
Politische Bildung	1	0,5
keine Angaben	6	2,9
	208	100,0 %

Von 208 Schülern machen nur 6, d.s. 2,9 % keine Angaben über ein bevorzugtes Fach. Viele der Schüler haben mehr als ein Fach aufgeführt; in die Auswertung geht jedesmal die erste Angabe. Besondere Bevorzugungen lassen sich für die Naturwissenschaften (28,7 %), für die Sprachen (11,1%) und für die musischen Fächer (13,4 %) feststellen. Faßt man die Psychologie mit dem Philosophischen Einführungunterricht zusammen, so ergibt sich auch hier ein Schwerpunkt. Die Psychologie allein jedoch ragt nicht aus dem Fächerkanon heraus.

Tabelle 30: Berufswünsche der Schüler

Beruf/Berufszweig	Anzahl	%
Erzieher, Lehrer, Fachprofessor	28	13,4
Arzt und Apotheker	19	9,1
Technische Berufe	18	8,7
Naturwissenschaftliche Berufe	17	8,2
Kunst, Musik und Architektur	13	6,3
Soziale Berufe	12	5,8
Juristische Berufe	11	5,3
Büro und Versicherung	11	5,3
Medizinisch-technische Assistenten	6	2,9
Psychologe	6	2,9
Wirtschaft und Entwicklungshilfe	5	2,4
Journalist	4	1,9
Handwerker	3	1,4
keine Angaben	55	26,4
	208	100,0 %

Hier fällt besonders auf, wie hoch die Anzahl der Schüler und Schülerinnen ist, die sich noch nicht für einen Beruf entschlossen haben. Der Anteil macht über ein Viertel aller Angaben aus.
Die Tabelle zeigt, auf den Beruf des Psychologen bezogen, keine relevanten Zahlen auf. Nur 2,9 % aller Schüler und Schülerinnen geben ihn als Berufswunsch an.

8.4. Versuch einer Analyse des Unterrichts an einigen Schulen

Bis hierher sind die Daten der Befragung getrennt nach Lehrer- und Schülerfragebogen ausgewertet worden. Es stellt sich nun die Frage, wie weit aufgrund der vorliegenden Daten versucht werden kann, eine Situationsanalyse des Psychologieunterrichts exemplarisch für einige Schulen zu erstellen. Dabei ist es wichtig, sich stets den Augenblickscharakter einer solchen Beschreibung zu vergegenwärtigen.
Die Befragung wurde im Schuljahr 1980/81 durchgeführt, ein Unterricht mit anderen Schülern bedingt u.U. andere methodische Wege und führt zu anderen Schwierigkeiten. Es sind nur wenige Schulen, die sich für einen solchen Versuch anbieten, müssen sie doch einigen Kriterien genügen: Um sicher zu sein, daß der entsprechende Psychologieprofessor auch wirklich in der Klasse unterrichtet, von der die Antworten im Fragebogen stammen, dürfen hier nur Gymnasien ausgewählt werden, die neben den Schülerbogen nur einen ausgefüllten Lehrerbogen zurückgesandt haben. Bei Eingang der Bogen wurden die Schulen der Reihe nach numeriert, und zwar sowohl die Schülerbogen als auch die Lehrerbogen. Es ist zweitens wichtig, daß der Lehrer einige eigene Zusätze, etwa über eventuelle fachspezifische Schwierigkeiten usw., gibt. Drittens sollte aus jeder Gruppe der Professoren mindestens eine Klasse vertreten sein.
Unter diesen Bedingungen werden aus der Gruppe der "Berufsanfänger" zwei Klassen (Schule Nr. 27 und 18) vorgestellt. Aus der Gruppe der "Praktiker" gehen drei Klassen verschiedener Schulen (Schule Nr. 7, 9 und 6) in diesen

Vergleich ein. Für die 3. Altersgruppe aus Professoren mit 2o und mehr Berufsjahren wird die Klasse der Schule Nr. 7 exemplarisch in Selbst- und Fremdbild beschrieben.

8.4.1. Situationsanalyse Schule Nr. 27

Die Schule Nr. 27 hat 55 ausgefüllte Schülerbogen zurückgeschickt. Hier handelt es sich offensichtlich um mindestens zwei Klassen, die von einem Psychologieprofessor unterrichtet werden. Zur Ausbildung des Professors wird angegeben: "Universitätsstudium - Lehramt".
Der Unterrichtsstil in dieser Klasse unterscheidet sich wohl nicht von dem anderer Fachlehrer: Frontalunterricht und Gruppenarbeit werden 'teils/teils' durchgeführt, die Stoffauswahl wird 'selten' von den Schülern praktiziert, 'fast immer' wird der Lehrstoff sachlich und eng angelehnt ans Curriculum vermittelt, dabei aber 'immer' über aktuelle Problemstellungen eingeführt. Von den Schülern erwartet der Professor 'fast immer' Disziplin und Aufmerksamkeit. Es entspricht der bis jetzt sichtbar gewordenen Einstellung des Fachprofessors, wenn er die Noten in ihrer Kontrollfunktion bevorzugt. Bei der Benotung selbst möchte er gern positive und negative Zusätze verwenden, "durch Verbalbeurteilung versteht sich der Schüler gerechter behandelt".
Sensibilität gegenüber den Gefühlen der Schüler und Hilfestellung bei ihrer Ursachenfindung sind die besonderen Qualitäten, die er dem Psychologielehrer zuschreibt. Auf

die Frage nach fachspezifischen Problemen beklagt der Professor die große Schülerzahl der einzelnen Klassen und die damit verbundenen Schwierigkeiten zum "einzelnen Schüler Zugang zu finden".

Wie stellt sich das Psychologielehrerbild aus der Sicht der Schüler dar? 63,6 % von ihnen sind der Meinung, daß alle Fachlehrer die gleichen Eigenschaften und das gleiche Verhalten zeigen sollten, 36,4 % glauben an eine besondere Qualität des Fachlehrers für Psychologie aufgrund seines speziellen Unterrichtsgegenstandes.
Die verbalen Äußerungen der Schüler beziehen sich vorwiegend auf Aspekte des Unterrichts ("psychologische Techniken vermitteln", "nicht nur Stoff bringen", "Diskussionen im Unterricht"), auf den Wunsch nach einem besseren Lehrer-Schüler-Verhältnis und auf die Erwartung, bei Problemen Rat und Hilfe zu erhalten. Der Lehrer soll "vertrauensvoll" dem Schüler gegenübertreten.
Fremd- und Selbstbild scheinen hier weitgehend übereinzustimmen. Dabei gehen beide Parteien wohl von realen Gegebenheiten aus, d.h. die Schüler beschreiben ein Wunschbild dessen, was ihrer Vorstellung nach Psychologieunterricht und Psychologielehrer sind. Der Professor hat in etwa die gleiche Vorstellung von dem, was er sein und leisten möchte. Dabei ist er sich der Grenzen in der Praxis wohl bewußt.

8.4.2. Situationsanalyse Schule Nr. 18

Die Schule Nr. 18 wird von einem Fachprofessor unterrichtet, der auf eine zweijährige Berufspraxis zurückgreifen kann. Zu seiner Ausbildung gibt er an: "Magisterium in Theologie, Philosophie, Psychologie, Pädagogik an der Universität Salzburg".
Sein Unterrichtsverhalten stellt sich wie folgt dar: 'fast immer' Frontalunterricht, 'selten' Gruppenarbeit, 'fast immer' wird absolute Disziplin erwartet. Der Lehrstoff wird zu gleichen Teilen über aktuelle Problemstellung und nur nach vorgeschriebenem Lehrplan eingeführt. Eine Mitauswahl des Lehrstoffs geschieht nur 'teilweise'. Den Noten schreibt dieser Professor eine Kontroll- aber auch Motivierungs- und Anreizfunktion zu. Die Benotung würde er gern mit einem feed-back vornehmen, das sowohl die positiven als auch die nicht zufriedenstellenden Leistungen aufzeigt. Zu seinem Selbstbild gibt er an:

> "Enorme Geduld in Diskussionen, bei Besprechungen von bestimmten Verhaltensweisen von Personen, fundiertes und umfangreiches Wissen auch von Nachbargebieten der Wissenschaften."

Der Professor legt also Wert auf große Geduld und umfangreiches, fachliches, interdisziplinäres Wissen. Er gibt keiner bestimmten wissenschaftlichen Richtung den Vorrang, ist vielmehr bemüht, "die Theorien und Schulen mit ihren Stärken und Schwächen" den Schülern darzustellen. Über seine Schüler berichtet der Fachlehrer, daß sie im Unterricht Experimente oder Berichte über sie bevorzugen, "aber die theoretische Fundierung finden sie als Belastung". Hinter diesen Worten steht die Überlegung von der falschen Erwartung, die die Schüler dem Fach entgegenbringen.

Auf der Schülerseite finden sich einige Aussagen, die eine Ingruenz von Selbst- und Fremdbild belegen.
Viel Wert legen die Schüler auf "Hilfe bei Problemen", auf Diskussionen und "lockeren" Unterricht (keine kalte Materie). Die Äußerung des Professors, ein Psychologielehrer müsse ein fundiertes Wissen haben, wird von den Schülern offensichtlich als Problem empfunden: Ihrer Meinung nach soll er "natürlich" sein (nicht wie ein Herrscher), "nicht Kenntnisse mißbrauchen", er sollte Autorität sein (aber Macht nicht demonstrieren). Weiter soll der Psychologieprofessor "Verständnis für Schüler haben", sie wünschen sich "mehr Gefühl" im Unterricht mit "lockerer Atmosphäre" und ein "vertrauensvolles Verhältnis" zwischen Lehrer und Schüler. Der Professor ist in den Augen der Schüler ausgezeichnet durch Aufgeschlossenheit, Ruhe, Geduld und Weisheit. Dabei mögen sie keine "Prüfungsmethoden", "keine Benotung". Diese Aussage korrespondiert unmittelbar mit der des Professors: "... die theoretische Fundierung finden sie als Belastung." Beim Lehrer ist das Bestreben nach objektiver Vermittlung ("keine Bevorzugung irgendeiner Richtung") sichtbar, beim Schüler findet sich der Wunsch nach "nicht so trocken darbieten".
An diesem Beispiel wird sehr gut deutlich, wie weit das Selbstbild und das Fremdbild des Psychologielehrers auseinanderklaffen kann und so im Unterricht sicher zu Belastungen und Spannungen führt.

8.4.3. Situationsanalyse Schule Nr. 6

An dieser Schule unterrichtet im Philosophischen Einführungsunterricht ein Professor mit achtjähriger Berufserfahrung. Zur Ausbildung gibt er an: "Doktorat Philosophie - Psychologie dzt. Lehramtsstudium Phil.-Psych.-Päd. bzw. Geschichte."
16 Schüler dieser Klasse kamen in die Auswertung; 14 von ihnen betonen besondere Eigenschaften des Psychologiefachlehrers. In seinem Unterrichtsverhalten beschreibt sich der Professor so: Frontalunterricht wird bei ihm 'fast immer' durchgeführt. Dem Gruppenunterricht steht er positiv gegenüber, wendet ihn aber selbst nur 'selten' an, da die Klassen zu groß sind. Auf einem Zusatzblatt weist er noch besonders auf die Tatsache hin, daß Kleingruppenarbeit "furchtbar mühsam und aufwendig" und "ineffizient" ist. Eine Mitauswahl der zu unterrichtenden Themen wird 'selten' akzeptiert. Alle übrigen Verhaltensweisen dieses Fragenkomplexes werden mit 'teils/teils' beantwortet. Das gilt auch für die Einführung des Lehrstoffes über Alltagsprobleme, obgleich die problemorientierte Einführung im Curriculum festgeschrieben ist.
Den Noten schreibt der Fachlehrer Mitteilungs- und Berichtsfunktion, Kontrollfunktion sowie Klassifikations- und Orientierungsfunktion zu. Eine weitere Notendifferenzierung im Sinne von 3 plus oder 2 minus lehnt er mit der Bemerkung ab, daß die Noten für das Zeugnis wieder "begradigt werden müssen". So votiert er für das Notensystem 1 bis 5 mit positiven und negativen Bemerkungen.
Bezüglich seines Selbstbildnisses schreibt der Professor:

> "Eigentlich sollte ihn gar nichts auszeichnen, denn jeder andere Lehrer braucht genauso pädagogisches, psychologisches und didaktisch-methodisches

> Wissen, außerdem ein gewisses Maß an persönlicher Integrität."

Doch dann gibt er auch zu:

> "In der Praxis fühle ich mich vielleicht ein bißchen mehr verpflichtet in bezug auf das soziale Interaktionsgefüge, dessen Verständnis und Lenkung!"

In diesem Selbstbild tauchen drei Variablen auf, Persönlichkeit, Fachkompetenz und "psychologische Erkenntnisse anwenden".
Seine fachspezifischen Schwierigkeiten formuliert der Fachlehrer so:

> "Die Schüler stoßen sich ein wenig an der 'Unwissenschaftlichkeit' der Psychologie, wehren sich aber (Gott sei Dank) vehement gegen eine weitere 'Verwissenschaftlichung'; dieses Problem wird aber durch starke Motivation leicht kompensiert."

Alle Äußerungen dieses Professors zeigen viel Verständnis für den Schüler und seine Probleme. Dabei stellt er hohe Anforderungen an sich als Psychologieprofessor. Wie sieht nun das Fremdbild dieser Klasse aus?
Das Bild, das diese Schüler zeichnen, weicht nicht viel von dem anderer Klassen ab: Der Fachlehrer soll mit den Schülern über ihre Probleme diskutieren, nach Lösungen suchen, den Unterricht interessant und praxisnah gestalten, dabei soll er tolerant, vorurteilsfrei und fachkompetent sein. Bei diesen Schüleräußerungen fallen allerdings zwei Eigenschaften durch mehrfache Erwähnung auf: Der Psychologieprofessor soll diskret sein ("er soll nicht im Konferenzzimmer alles erzählen") und objektiv sein ("keine Wutausbrüche bekommen", "Nicht anbrüllen" u.ä.). Handfeste Erfahrungen scheinen die Schüler zu diesen Voten zu bewegen. Sie scheinen auch sehr nachhaltig zu wirken, schreibt doch ein Schüler resigniert zum Schluß seines Wunschbildes:
"... Ideale und die Härte der Wirklichkeit!"
Fremd- und Selbstbild haben auch an dieser Schule gleiche

Aspekte: Persönlichkeit, Fachkompetenz und psychologische Vermittlung. Die Menge der Schüleräußerungen, aber auch die Vielzahl der Äußerungen des Psychologieprofessors lassen darauf schließen, daß zwischen Wunschbild und Wirklichkeit eine große Lücke klafft.

8.4.4. Situationsanalyse Schule Nr. 9

An dieser Schule erteilt ein Psychologiefachlehrer mit 6 Jahren Berufserfahrung den Fachunterricht in Psychologie. Als Ausbildung gibt er eine Fachausbildung in Biologie und "PPP" an der Universität an.
Sein Unterrichtsverhalten stellt sich in einigen Punkten "psychologisch" dar: 'Teils' führt er Frontalunterricht durch, in Gruppen gearbeitet wird jedoch eher 'selten'. Der Lehrstoff wird 'immer' über aktuelle Probleme eingeführt, dabei vermittelt er ihn 'teilweise' sachlich und eng ans Curriculum angelehnt, 'teilweise' können aber die Schüler auch bei der Stoffauswahl mitbestimmen. Disziplin verlangt er von seinen Schülern nur 'selten'. Kontrollfunktion und Klassifikations- sowie Orientierungsfunktion der Noten sind ihm vorrangig wichtig. Das Notensystem wünscht er sich in der vorliegenden Form mit zusätzlichen positiven und negativen Zusätzen. Zu den fachspezifischen Schwierigkeiten, wie dieser Fachlehrer sie sieht, gehören vor allem die hohe Erwartungshaltung der Schüler diesem Fach und damit auch dem Fachlehrer gegenüber. "Die Erfüllung der Lehrplananforderungen ohne Vernachlässigung aktueller und akuter Probleme" wird als

weitere Schwierigkeit aufgeführt.
Zum Selbstbild gibt er eine für ihn sehr wichtige Erfahrung an: "... er sollte fähig sein, den Praxisschock schadlos zu überstehen." Was sagt diese Äußerung aus? Sicher bekommt der junge Student an der Universität während seiner Ausbildung eine große Anzahl psychologischer Techniken und Theorien vermittelt. Durch diese Techniken der Lebensbewältigung, aber auch durch Überlegungen zur Pädagogik hat der ausgebildete Psychologieprofessor dann den Wunsch, seinen Schülern mehr zu sein als nur 'Wissensvermittler'. Mit hohen Idealen und großen Plänen geht er in seinen Unterricht - und erlebt den Schulalltag mit seinen Schwierigkeiten, Banalitäten und administrativen Vorschriften, kurz, er erleidet den "Praxisschock".
Das Fremdbild des Fachlehrers, das die Schüler entwerfen, zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:
Aus der Klasse von 33 Schülern geben 31 an, der Fachlehrer müsse mehr Qualitäten haben als andere Lehrer. Hier scheint ein Bedürfnis zu liegen, möglicherweise hat die Klasse mit irgendeinem anderen Fachlehrer schlechte Erfahrungen gemacht, was guten Unterricht anbelangt. Einige gehen so weit, ihre Zweifel auszudrücken, ob es den Lehrer ihrer Vorstellung überhaupt gibt: Ja, der Psychologielehrer soll anders sein ..."; "... nachdem ich nicht von einem Idealbild der übrigen Lehrerschaft ausgehen kann" oder "... andere Lehrer haben sie nicht" oder gar: "... aber wahrscheinlich sind die Psychologielehrer gerade so nicht!"[1)]
Der Psychologieprofessor soll für sie auch ähnliche Funktionen übernehmen, wie dies auch bei anderen Klassen

---

1) Diese Äußerungen sind als zusätzliche Informationen zum Lehrerbild zu verstehen und z.T. nicht in den Katalog der Äußerungen aufgenommen worden.

sichtbar geworden ist, er soll mit ihnen über ihre Probleme diskutieren können, er soll einen interessanten Unterricht gestalten, soll aufgeschlossen, einfühlsam und glaubwürdig sein.
Sie legen Wert auf ein gutes Verhältnis zu ihm.
Hier liegen Fremd- und Selbstbild gar nicht so weit voneinander entfernt, denn auch dem Professor liegen die "aktuellen und akuten Probleme" (siehe oben) am Herzen.

8.4.5. Situationsanalyse Schule Nr. 2

Der an dieser Schule unterrichtende Professor im Fach Psychologie ist mehr als 2o Jahre im Schuldienst. Seine Ausbildung beschreibt er: "Lehramt für Volksschulen, Hauptschulen, AHS (Mittelschulen), Mag.phil., Dr.phil.".

Von den Schülern dieser Schule kamen 35 ausgefüllte Bogen zurück, 65,7 % von ihnen sprechen sich für eine besondere Qualität des Psychologiefachlehrers aus, 12 Schüler dagegen sehen keinen Unterschied zu anderen Fachlehrern.
Zu seinem Unterrichtsverhalten gibt dieser Professor an: Er erwartet von seinen Schülern 'immer' absolute Disziplin, Frontalunterricht wird 'teils/teils' und Gruppenunterricht 'selten' durchgeführt, der Lehrstoff wird, wie es der Lehrplan vorschreibt, 'immer' über aktuelle Problemstellung eingeführt. 'Teilweise' haben die Schüler eine Mitsprachemöglichkeit bei Auswahl und Ziel des Lehrstoffes.

Den Noten schreibt der Fachlehrer sowohl Klassifikations- und Orientierungsfunktion als auch Motivierungs- und Anreizfunktion zu. Bei der Benotung selbst kommt er mit dem augenblicklichen System von 5 Noten durchaus zurecht. In einem Zusatz teilt der Professor mit, daß er gegen verbale Benotung sei, "aus eigener Erfahrung (NS-Zeit; außerdem: Eltern sind oft hilflos, der Lehrer flüchtet in Stereotypen)".
Zu seinem Selbstbild gibt er eine Reihe von Informationen.

"1. Der Lehrer sollte der Vertrauenslehrer des Schülers (und auch der Kollegen) schlechthin sein ...

2. ... nicht verurteilender Lehrer/Erzieher sein ...

3. Ein Psychologielehrer ohne zusätzliche kinder- und jugendpsychiatrische Studien ist für mich schwer vorstellbar ..."

In der Psychologie nimmt er einen naturwissenschaftlichen Standpunkt ein und hat eine psychoanalytische bzw. individualpsychologische Betrachtungsweise.
Fachspezifische Probleme sieht der Professor da, "wo die Schüler ihr neues Wissen bei den Kollegen im Unterricht anwenden wollen ...". Hier sieht er für den Psychologiefachlehrer eine vermittelnde Funktion. Er klagt dann weiter über "zu wenig Zeit" für den Schüler, "... oft beim besten Willen nicht".
Die Schüler erwarten vom Psychologielehrer, er müsse persönlich integer sein, mehr Pädagoge als andere, einen praxisnahen Unterricht gestalten und vor allem für die Probleme der Schüler offen sein, diese diskutieren und mit den Schülern nach Lösungen suchen. Das Problem der Autorität taucht nur in zwei Fällen auf.

Obgleich hier die Schüler im Konjunktiv sprechen und bei Eigenschaften den Komparativ wählen, erwecken die Äußerungen eigentlich den Eindruck großer Übereinstimmung zwischen dem Selbstbild des Professors und dem Fremdbild der Schüler. Die Schüler, die sich zum Psychologielehrerbild äußern, tun dies sehr ausführlich und mit viel Ernst und Engagement. Es entsteht der Eindruck, als wäre dieses Thema für Lehrer und Schüler nicht neu. Die Spannungen, wenn sie überhaupt in der Klasse vorhanden sind, scheinen nur von geringfügiger Art zu sein, steht doch der Professor auf seiten der Schüler, wenn es gilt, Probleme anzugehen, "... Verbote und Gebote hat der Schüler sowieso von anderen ...".

8.4.6. Situationsanalyse Schule Nr. 7

Der Psychologieprofessor an dieser Stelle kann auf eine 18jährige Berufserfahrung zurückblicken. Seine Ausbildung hat er an der LBA (Lehrerbildungsanstalt) und der Universität erfahren, in welchem Fach die Ausbildung speziell erfolgte, ist nicht angegeben.
Seinen Unterrichtsstil stellt der Professor wie folgt dar: Frontalunterricht wird 'fast immer' und Gruppenarbeit nur 'selten' durchgeführt; bei Stoffauswahl können die Schüler nur 'selten' mitentscheiden. Der Lehrstoff wird ebenfalls nur 'teilweise' problemorientiert eingebracht und Disziplin erwartet der Fachlehrer 'fast immer'. In einer eigenen Bemerkung zum Gruppenunterricht berichtet er, daß "kleine Klassen und entsprechende Sitzordnung

(2 Halbkreise) jederzeit Kontakt und Stellungnahme der Schüler" ermöglichen. Zur Notenfunktion werden nur die Selektions- und Kontrollfunktion abgelehnt. Offenbar hat der Fachlehrer sich zur Notengebung häufig Gedanken gemacht: "Benotung scheint mir immer problematisch, aber die ist schließlich auch von den Schülern gewollt und ein Ansporn." Aus dieser Sichtweise heraus votiert er für das bestehende Notensystem mit zusätzlichen Bemerkungen positiver und negativer Art.
Schwierigkeiten sieht dieser Professor in einem "richtigen Maßhalten zwischen vorgegebenem Stoff (Lehrplan) und Eingehen auf Schüler".
Das von ihm entworfene Selbstbild zeigt einen Psychologielehrer mit Einfühlungsvermögen und "ständigem feedback". Dabei soll der Fachlehrer auch die Tatsache mit einbeziehen, "daß einzelne Schüler zu kaum einem anderen Fach so viel einbringen können von sich aus", d.h. der Psychologielehrer soll Persönlichkeit besitzen und "psychologischen" Unterricht machen.
Die einzelnen psychologischen Richtungen werden von ihm für die Schüler charakterisiert und zugleich auch "mit einer persönlichen Stellungnahme weitergegeben".
Von den 33 Schülern dieser Klasse votieren 27 für eine besondere Qualität des Psychologieprofessors, nur 6 Schüler (18,2 %) sehen keinen Unterschied zu anderen Fachlehrern. Das Fremdbild, das die Schüler entwickeln, ist gekennzeichnet durch die Forderung nach besserem Unterricht: "Interessante Gestaltung des Unterrichts", viele Diskussionen, den Stoff "vorbildlich" - der Psychologie entsprechend" (= psychologisch) weitergeben, "nicht nur stoffbezogen", "mit Beispielen aus dem täglichen Leben"

usw., das sind nur wenige Äußerungen zum Unterricht. Dieser Komplex stellt aber auch in den Augen des Psychologieprofessors ein Problem dar, das er mit den schon erwähnten Worten nach dem richtigen Maßhalten aktualisiert. Offensichtlich gelingt diese Beschränkung nur bedingt, so daß die Bedürfnisse der Schüler z.T. nicht befriedigt werden können.
Neben dieser Besonderheit zeigt das Psychologielehrerbild die gleichen Züge, wie sie auch bei anderen Schülern sichtbar werden: Immer wieder wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, daß gerade der Psychologielehrer den Schülern helfen kann und soll. Daß dieser Anspruch von seiten der Professoren nicht erfüllt werden kann, zeigen die vielen Äußerungen zur fachspezifischen Problematik der einzelnen Fachlehrer.

9. Kritische Überlegungen zu der Untersuchung

Am Ende dieses Teiles der Arbeit soll darüber diskutiert werden, wie weit sich die angewandte Methode bei dieser Umfrage als angemessen erwiesen hat. Dabei sollen auch die Kritikpunkte aufgegriffen werden, die aus Rückmeldungen der befragten Fachprofessoren ersichtlich werden.
Bei der Bearbeitung der Schulbücher entstand schon an einigen Stellen der Wunsch, über die gegenwärtige Verwendung der beiden gebräuchlichsten Schulbücher etwas Verbindliches über Bevorzugungen oder Abneigungen aussagen zu können. Es hätten auch die Antworten einiger anderer Fragen interessiert, wie z.B. auf die Frage nach Struktur und Kompetenz innerhalb einzelner Schulen oder ob die Schüler von den in den Schulbüchern angeführten Literaturen "zum Weiterstudium" Gebrauch machen.
Demgegenüber steht die Notwendigkeit, Fragebogen, die zudem noch versandt werden, nicht zu umfangreich zu gestalten. So waren in dieser Befragung auch nur zwei Schulen, die sie mit dem Argument der Arbeitsüberlastung ablehnten. Das zeigt m. E., daß der einseitige Schülerfragebogen mit vier Fragen keine Unzumutbarkeit für Schüler und Lehrer darstellte.
Dem Lehrer, der die Beantwortung seiner Fragen freiwillig auf sich nahm (in der Klasse hat es sicher hier und da "Gruppendruck" gegeben), sind schon eher einige Fragen mehr zuzumuten.
Zwei Fachprofessoren bemängeln die Durchsichtigkeit der gestellten Fragen, daß nämlich die in der Hypothese erwarteten Antworten zu einfach und zu offensichtlich zu erschließen seien. Dieser Vorwurf entbehrt nicht einer gewissen Grundlage. Ich bin jedoch gar nicht erst mit dem Anspruch

angetreten, von Psychologiefachlehrern, die ebenfalls Kenntnisse in Diagnostik und Fragebogentechniken haben, Informationen zu erhalten, die sie nicht bereit sind, selbst zu geben. So gehe ich davon aus, daß die Herren und Damen, die meine Fragen beantworteten, dies in größtmöglicher Offenheit und Ehrlichkeit getan haben. Persönliche Bemerkungen zu den Fragebogen zeigen dies auch.
Lehrer und Schüler traten - vielleicht auch über die Kritik an dieser Erhebung - in Diskussionen miteinander und versuchten am erlebten Beispiel psychologische Methoden und Probleme zu erkennen. So äußert sich ein Professor:

> "Diese Umfrage hat nicht nur dem Erhebungszweck gedient, sondern auch persönliche Anregung gebracht und offene Gespräche über den Psychologieunterricht und Psychologielehrer ermöglicht." 1)

Von einem anderen Professor stammen diese Worte: "Es hat sich gezeigt, daß Gespräche mit den Schülern manchen zusätzlichen Aspekt ergeben könnten."[2)]
In einigen Äußerungen werden Bedenken dagegen erhoben, daß sich diese Umfrage an die Schüler und Schülerinnen der 7. Klassen wendet, und überdies noch zu Anfang eines Schuljahres.
Ein Professor hat daraufhin auch die Schüler der 8. Klasse an der Aktion teilnehmen lassen. Er war der Ansicht, Schüler der 7. Klasse hätten noch keine Erfahrung mit dem Fach Psychologie und seien somit nicht in der Lage, die gestellten Fragen angemessen zu beantworten. An dieser Schule hat der Fachprofessor mit seinem Einwand Recht gehabt, wie ein Vergleich beider Klassen gezeigt hat: Die Schüler der 7. Klasse haben zur Hälfte nicht die nötige Ernsthaftigkeit zur Beantwortung aufgebracht, während die Schüler der 8. Klasse, die zwar keinen Psychologieunterricht mehr hatten,

---

1) Schreiben vom 17.3.1981
2) Schreiben vom 19.1.1981

jedoch auf die Unterrichtserfahrung des letzten Jahres zurückgreifen konnten, sich in ihren Antworten nicht von denen anderer Schulen unterschieden.
Da die letzten beantworteten Bogen erst im Frühjahr 1981 eingingen, ist zu diesem Problem anzunehmen, daß die Schüler zwar - wie sich bei der Auswertung herausgestellt hat - ein Idealbild vom Psychologielehrer zeichnen, daß aber auch eine Reihe von Erfahrungen mit in die Äußerungen einfließen. Ein Indiz dafür scheinen mir die vielen Äußerungen zu sein, die davon handeln, was ein Psychologiefachlehrer n i c h t tun und sein soll.
Es wäre sicher wünschenswert, eine solche Fragebogenaktion zeitlich so zu plazieren, daß die Schüler schon einige Monate Psychologieunterricht erhalten haben. Dies bereitet jedoch einige Schwierigkeiten, da vorab Fragen der Genehmigung bei den verschiedenen Landesschulräten zu klären sind, und sich hier unvorhersehbare Verzögerungen ergeben können.
Die dritte Problematik dieser Umfrage stellt sicherlich die Wahl von ungebundenen Fragen dar. Wie die Schwierigkeiten bei der Codierung gezeigt haben, sollte bei Vergleichsbefragungen die Überlegung nach geschlossenen oder offenen Fragen erneut aufgenommen werden. Aber auch nach der Sichtung aller Antworten erscheint mir der Vorteil der Motivierung durch freie Antworten unbestreitbar. Die Fülle der Antworten verschiedenster Qualität belegt die Richtigkeit dieser Überlegung. Es sollte daher auch das so gesammelte Datenmaterial noch weiteren Analysen unter anderen Fragestellungen unterzogen werden.
Nur sehr wenige der über 850 beantworteten Fragebogen sind völlig unbrauchbar und zeigen mangelndes Verständnis. Daß sich dieses Phänomen dann klassenweise zeigt, ist sicher

aus dem o.a. "Gruppendruck" zu erklären. Nach CUBER & GERBERICH (1946) liegt die "Nettoverläßlichkeit schriftlicher Befragungen in Gruppensituationen zwischen 75 und 90 Prozent, dabei sind die Angaben zu objektiven Fragen stabiler als die zu Meinungsfragen."[1] Dieses Phänomen habe ich auch festgestellt: Bei der Erstdurchsicht der Bogen zeigte sich ebenfalls häufiger größere Übereinstimmung von zwei hintereinander liegenden Bogen.
Überwiegend jedoch bewiesen die Antworten in Umfang und Vielfalt großes Engagement und Interesse der Schüler und Schülerinnen. Dies wäre bei geschlossenen Fragen nicht so zum Ausdruck gekommen. Wichtige Aspekte wären möglicherweise unberücksichtigt geblieben.

1) zit. nach SCHEUCH, E.K.: Das Interview in der Sozialforschung, Göttingen 1962 ,175

Vierter Teil:

AUSBLICK UND ZUSAMMENFASSUNG

"Bildung bringt den Einzelnen
durch sein eigenes Sein
in die Mitwisserschaft des
Ganzen ... "

Karl Jaspers

1. Ausblick

1.1. Vergleich der gültigen Lehrpläne und Curricula für das Fach Psychologie in Österreich und der Bundesrepublik Deutschland

Im folgenden sollen die gültigen Lehrpläne und Curricula für Psychologie in Österreich und der Bundesrepublik Deutschland verglichen werden.

1.1.1. Standortbestimmung

Für Österreich gilt generell, wie schon an anderer Stelle ausführlich dargelegt, die Zuordnung des Faches Psychologie zur Philosophie.
So ist in dem gültigen Lehrplan für den Philosophischen Einführungsunterricht (1967) zu lesen: [1)]

> "Die Schüler sind unter dem Gesichtspunkt einer philosophischen Anthropologie in Psychologie, Erziehungslehre und Philosophie einzuführen."(S.1o1)

Zu den Aufgaben des Psychologieunterrichts heißt es:

> "Dem Unterricht in Psychologie kommt die Aufgabe zu, ... notwendige Grundlagen für die Erziehungslehre und die Philosophie zu schaffen." (S. 1o5),

und zu den Unterrichtszielen:

> "Es soll ein Ziel des Unterrichts sein, philosophische Fragen, die sich aus einzelnen Unterrichtsfächern ergeben, zu erörtern." (S. 1o6)

Auch in dem Versuchslehrplan III/14/Phil (o.J.)[2)] ist die Aufgabe vorgegeben, einen "Einstieg in die philosophischen Probleme" zu ermöglichen. Daher "sollte schon im Psychologieunterricht immer wieder auf zugrunde liegende

---

1) BENEDIKT, E. u.a.(Hrsg.): Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Bd.I., Stand 1.Sept. 1978, Wien

2) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte, Reihe III/Nummer 14, Phil, Klagenfurt - Graz - Wien o.J.

philosophische Problematik hingewiesen werden." (S.2)

ILLICHMANN (1977), der sein Curriculum "Psychologie" nach den Richtlinien des gültigen Lehrplans konzipierte, betont ebenfalls ausdrücklich die "Grundlagenfunktion" des Psychologieunterrichts für den Philosophieunterricht.

Die Standortbestimmung in den Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen z.B. bereitete einige Schwierigkeiten, die aber wohl inzwischen einer Lösung zugeführt werden.

So wurde im Curriculum der 7oer Jahre die Schwierigkeit einer Zuordnung des Faches Psychologie zu einem der bestehenden Aufgabenfelder ausführlich diskutiert (S. 7). In den neuen Richtlinien "Psychologie" (1981) wird die "nahe Beziehung zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld" angedeutet (S. 26).

Für das Schuljahr 1983/84 ist vom Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen geplant, das Schulfach Psychologie endgültig diesem Aufgabenfeld zuzuweisen.[1)]

1.1.2. Bildungs- und Erziehungsauftrag

Gemeinsam gesehen werden im allgemeinen österreichischen Lehrplan (1963) und im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen (1981) der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule. So heißt es im österreichischen Lehrplan:

> "Den Lehrplänen kommt in der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule, im Grundsätzlichen wie im Alltag, besondere Bedeutung zu ..." (S. 9).

---

1) Nach Rücksprache mit Dr. Gertrud PAFFRATH, Vors.d. Verbandes der Psychologie-Lehrer an Gymnasien, e.V. Hennef

Für den Philosophischen Einführungsunterricht wird folgendes Ziel festgeschrieben:

> "Der gesamte Unterricht in diesem Gegenstand soll zur Achtung vor der geistigen Leistung und den Ansichten Andersdenkender erziehen. Darüber hinaus soll er dem jungen Menschen helfen, ein eigenes Welt- und Menschenbild zu finden, nach dem Sinn seines Lebens zu fragen und verantwortungsbewußt zu handeln." (S. 101)

Erziehung und Bildung werden hier als eine unverzichtbare Einheit für die Entwicklung des jungen Menschen zu einem vollgültigen Mitglied in unserer Kultur verstanden. Im Curriculum von Nordrhein-Westfalen aus den 7oer Jahren wird ebenfalls darauf hingewiesen, daß im "Psychologieunterricht ... die erzieherische Komponente sicherlich größer als in manchen anderen Fächern" ist.
Im Curriculum von 1981 von Nordrhein-Westfalen wird der "Doppelauftrag von Schule, sowohl Unterrichts- als auch Erziehungsauftrag zu erfüllen", besonders betont.
Dieser explizite Erziehungsanspruch bekommt erst in den letzten Jahren wieder stärkeres Gewicht, nachdem es eine Zeit von über 1o Jahren gegeben hat,

> "in welcher man sich in zahlreichen westlichen Demokratien, insbesondere in der Bundesrepublik, auf ein verhängnisvolles Bildungsexperiment eingelassen hat - ein Experiment, bei welchem wissenschaftlich verbrämte Ideologien mehr zählten als Erfahrung ..." (LOBKOWICZ,1978,7)

Erst in letzter Zeit besannen sich die Verantwortlichen wieder auf Erziehung, die "etwas Selbstverständliches" ist (SPAEMANN, 1978, 16).
Daraus ergibt sich die Verpflichtung, dem Schüler "eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung" zu vermitteln, ihm aber auch "Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung" zu geben.[1)]

---

1) KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Gymnasiale Oberstufe, Richtlinien Psychologie, H. 4729 der Schriftenreihe " Die Schule in Nordrhein-Westfalen," Köln 1981

Aus der Besonderheit des Faches kann sich für den Schüler leicht eine "persönliche Betroffenheit" ergeben, die vom Lehrer aufgefangen und aufgearbeitet werden muß.

> "Diese besondere Problematik des Faches bietet dem Schüler auch die Chance, den sich wandelnden Gesellschaftsbezug aller wissenschaftlichen Theorie und Praxis beispielhaft zu erfahren." 1)

Da jeder Erzieher seine Einstellungen, Überzeugungen, sein Norm- und Wertverständnis mit in den Unterricht einbringt, birgt diese so postulierte Chance auch einige Risiken, wie z.B. die der Indoktrination oder der Verunsicherung der Schüler in sich.

1.1.3. Allgemeine didaktische Grundsätze

Vergleicht man die allgemeinen didaktischen Grundsätze, wie sie in Österreich für die Allgemeinbildenden Schulen 1967 und 1976 (Oberstufenrealgymnasium) formuliert worden sind, mit denen der Bundesrepublik Deutschland, so muß dabei die interdisziplinäre Funktion der einzelnen Fächer, des Philosophischen Einführungsunterrichts und speziell auch des Psychologieunterrichts bedacht werden:

> "Schwerpunkte ergeben sich (auch) durch Querverbindungen zwischen Unterrichtsgegenständen; in der Darstellung der Beiträge verschiedener Wissensgebiete zu gemeinsamen Themen können ihre Zusammenhänge verdeutlicht werden." (S. 41)

Für den Philosophischen Einführungsunterricht ist dies weiter unten noch einmal verdeutlicht worden:

> "Querverbindungen ergeben sich auch zur Sozialkunde und zur Wirtschaftskunde." (S. 1o6)

---

1) KULTUSMINISTER NW (Hrgs.): Gymnasiale Oberstufe, Richtlinien Psychologie, H. 4729 der Schriftenreihe "Die Schule in Nordrhein-Westfalen," Köln 1981,27

Weitaus deutlicher und konkreter wird diese Funktion im Versuchslehrplan III/14/Phil. angesprochen:

> "Der Philosophische Einführungsunterricht hat neben der Vermittlung facheigenen Wissens vor allem eine die Unterrichtsgegenstände übergreifende Bildungsaufgabe zu erfüllen"(S. 1),

und:

> "... Ebenso soll der Gegenstand zum Verständnis historischer, gesellschaftlicher, künstlerischer und religiöser Gegebenheiten beitragen." (S. 2)

Auch in den Richtlinien "für die Studienstufe der Gymnasien von Schleswig-Holstein" wird diese "interdisziplinäre und integrierende Funktion" dieses Faches bereits 1972 angesprochen:[1)]

> "Das neue Fach kann in besonderem Maße fächerübergreifende Verbindung herstellen, denn literarische, künstlerische, gesellschaftliche und naturwissenschaftliche Inhalte und Themen lassen sich aus der Perspektive der Psychologie betrachten."(S. 376)

Diese interdisziplinäre Funktion wird in den Richtlinien "Psychologie" von Nordrhein-Westfalen (1981) im Rahmen der Bestimmung des Schulfaches durch die "Curriculumdeterminante Wissenschaft" aufgelistet, indem der Psychologieunterricht exemplarisch die "Berührung mit anderen Wissenschaften (z.B. Biologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Philosophie) darstellt":

> "Der Unterricht im Fach Psychologie kann die Schüler also in ihrer geistigen Beweglichkeit ... fördern. Sie sollen dabei Zusammenhänge zwischen den Wissenschaften erkennen ..." (S. 27).

---

1) zit. n. ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer, München 1980

1.1.4. Didaktik der Psychologie

Die Frage nach der Didaktik der Psychologie wird im gültigen Lehrplan Österreichs von 1967 und dem Curriculum von ILLICHMANN (1977) übereinstimmend beantwortet. Beide plädieren für Freiräume der Professoren, denen

> "die Anordnung, Gliederung und Akzentuierung des im Lehrplan der einzelnen Klassen angeführten Jahresstoffes einschließlich der Auswahl der notwendigen Beispiele ..."

in "verantwortlicher Entscheidung" überlassen wird (S.35)[1] Diese Forderung für den Lehrer wird in den didaktischen Grundsätzen zum Lehrplan des Philosophischen Einführungsunterrichts noch einmal aufgenommen:

> "Dem Lehrer ist die Wahl des Standpunktes und der Forschungsrichtung freigestellt. Er hat sie den Schülern kenntlich zu machen und darf ihnen seine Meinung nicht aufzwingen, sondern muß sich ehrlich bemühen, auch andere Standpunkte und Forschungsrichtungen zu würdigen." (S. 104) 2)

Diese Empfehlungen werden dann auch im Curriculum Psychologie von ILLICHMANN (1977) beachtet: Das Autorenteam hat für die einzelnen Lehrinhalte mehrere Vorschläge konzipiert und betrachtet in seinem Curriculum die jeweilige Literatur als "Anregung": "Der Lehrer kann natürlich eigene Literatur heranziehen, sofern diese mit den Intentionen der jeweiligen Modelle vereinbar ist." (S. 26)

Dieser Handlungsfreiraum für den Lehrer drückt sich auch in der Tatsache aus, daß in den meisten Fällen die einzelnen Unterrichtsmodelle mit mehreren Varianten von Unterrichtsverfahren ausgestattet sind.

In den derzeitigen Richtlinien "Psychologie" von Nordrhein-Westfalen (1981) ist von einem solchen "Teiloffenen

---

1) BENEDIKT, E. u.a. (Hrsg.): Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Bd. I., Stand 1. Sept. 1978, Wien

2) ebd.

Curriculum" (KITTLER, 1978) in dem Ausmaß noch nicht die Rede. Das Curriculum differenziert allerdings schon zwischen grundlegenden (verbindlichen) und ergänzenden Unterthemen. Letztere "dienen als Anregung zur weiteren Ausgestaltung von Kursen". Sie sind im Curriculum nicht erschöpfend dargestellt:

> "Weitere Themen oder Unterthemen können im Rahmen der Lernbereiche und Lernziele von Lehrern und Schülern gemeinsam entwickelt werden." (S. 32)

'Gemeinsam entwickeln', das ist ein wichtiges Kriterium eines Teiloffenen Curriculums, das ist die partnerschaftliche Arbeit zwischen Lehrern und Schülern am Curriculum im Rahmen der im Lehrplan abgesteckten Grenzen.
Das Curriculum von ILLICHMANN weist hier die größere Variationsmöglichkeit auf. Die Mitentscheidung bei der Lernzielauswahl wird allerdings im Gegensatz zum Curriculum von Nordrhein-Westfalen (1981) im anderen Kontext gefordert, nämlich unter dem Anspruch nach "Möglichkeiten und Formen, die eine stärkere Aktivierung der Schüler gewährleisten." (ILLICHMANN, 1977, 27): Die Schüler sollen

> "-Einblick gewinnen in die Unterrichtsplanung und die Lernziele der jeweiligen Unterrichtsmodelle kennen,"
>
> "-durch den Einblick in die Zielsetzungen des Unterrichts und deren Begründungen, durch die Möglichkeit, gegebenenfalls eigene Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung einzubringen, zusätzliche Motivationshilfen erhalten." (S. 27)

1.1.5. Aufgabe des Psychologieunterrichts

Im österreichischen Lehrplan für Psychologie von 1967 (BGBl v. 24.8.1967) wird nicht nur die hinweisende Aufgabe zur Philosophie aufgezeigt, sondern auch festgelegt, daß dem Unterricht in Psychologie die Aufgabe zukommt,

> "... einerseits das Selbst- und Fremdverständnis zu vertiefen und Hilfe für die Bewältigung von Lebensaufgaben zu bieten ..." (S. 1o5)

Damit verbunden ist die Empfehlung, den Stoff lebensnah und anschaulich zu gestalten. Hier wird also der Anspruch auf einen problemorientierten Unterricht festgeschrieben. Es liegt in der Eigenart des Faches, daß im Unterricht oft Probleme offengelegt werden. Daraus ergibt sich die Verpflichtung, zur Bewältigung der Probleme methodische Vorschläge aufzuzeigen, wie z.B. im Versuchslehrplan III/14/Phil: [1)]

> "Der Lehrer möge sich dabei ebenso der altersmäßig bedingten Neigung zum Neinsagen bedienen wie des gleichfalls vorhandenen Bedürfnisses nach persönlicher Zielsetzung ... (S. 1)

oder:

> "Die Verwertung psychischer Erkenntnisse im täglichen Leben, besonders in der Erziehung, soll die Lebensnähe des Faches dem Schüler erkennbar machen." (S. 2).

Die Salzburger Arbeitsgruppe unter ILLICHMANN formuliert ihre Lernziele besonders unter dem Kriterium, welchen Beitrag der Psychologieunterricht zur Problem- und Lebensbewältigung leisten kann und geht ausführlich auf die notwendigen Konsequenzen für den Unterricht ein (s.S. 5O ff d.A.)

---

1) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte, Reihe III/Nummer 14, Phil, Klagenfurt - Graz - Wien o.J.

Es mehren sich auch in Deutschland Stimmen, die den problemorientierten Unterricht befürworten. So wird im bereits in Schulen erprobten Curriculum für Psychologie von SEIFFGE-KRENKE (1977, 1978, 1979) zu diesem Thema unter dem Lernziel "Kompetenzmotivation" folgendes ausgeführt:

> "Kompetenzmotivation verlangt, Vertrauen in die eigene Problemlösefertigkeit besitzen, die Kompetenz der Psychologie, psychologische Probleme zu lösen, wertschätzen ..." (1978, 13) 1)

Hier wird also auf den problemorientierten Unterricht Bezug genommen, ohne jedoch die Methode explizit aufzuführen.

Auch das neue Curriculum von Nordrhein-Westfalen (1981) trägt dieser Überlegung, die KITTLER bereits 1978 formuliert hat, Rechnung, und zwar in der Beschreibung des allgemeinen Erziehungsauftrages als "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung": Dem Schüler

> "... Hilfen zu geben für seine persönliche Entfaltung und die Gestaltung seines eigenen Lebens wie für die verantwortliche Teilhabe an der Gestaltung des öffentlichen Lebens." (S. 16)

Welcher gemeinsame Bedingungsrahmen hier notwendig ist, wird in diesem Curriculum ausführlich dargestellt.
Für das Fach Psychologie wird noch zusätzlich argumentiert:

> "Der Unterricht im Fach Psychologie kann die Schüler also in ihrer geistigen Beweglichkeit und ihrem Problembewußtsein, außerdem in Reflexions- und Urteilsfähigkeit auf der Grundlage solchen Wissens fördern". (S. 27)

und:

> "Die Begegnung von Gegenständen der Psychologie ermöglicht den Schülern, sich selbst und seine Lebenssituation besser zu verstehen ..."(S. 28).

---

1) Zit. nach ROTH, 198o

Daraus werden eine Reihe von Lernzielen definiert, die sich auf Hilfe und Beratung beziehen, wie z.B.:

> "Die Schüler sollen Möglichkeiten der Konfliktbewältigung im Umgang mit anderen Menschen kennenlernen und zu konstruktiver Auseinandersetzung und Kooperation befähigt werden." (S. 3o)

Eindeutig wird in diesem Curriculum der mögliche Therapieanspruch der Schüler abgelehnt:

> "Psychologieunterricht kann jedoch keine psychotherapeutische Arbeit leisten. Die Behandlung psychischer Störungen kann nur außerhalb des Unterrichts erfolgen." (S. 28)

In den österreichischen Unterlagen findet sich diese Einschränkung nicht.

Zwischen den Lehrplan- und Curriculumvorstellungen beider Länder ist die Übereinstimmung überraschend hoch, nimmt man das Curriculum von Nordrhein-Westfalen aus den 7Oer Jahren aus diesem Vergleich heraus. Die sonst hier aufgezeigten Unterschiede scheinen nur gradueller Natur zu sein.

1.2. Lehrerqualifikation

Die Qualifikation zum Psychologielehrer bedeutet für Österreich wie für die Bundesrepublik Deutschland ein Problem:
An den Gymnasien in der BRD gibt es drei Arten von Lehrern, die das Fach Psychologie unterrichten, die Lehrer, die das Fach gar nicht studiert haben, die allenfalls Teilgebiete der Psychologie im Rahmen ihres Lehrerstudiums gestreift haben; die Fachpsychologen mit akademischem Abschluß, die aber keine Qualifikation fürs Lehramt nachweisen können und die Schulpsychologen, die teilweise den Psychologieunterricht übernehmen. Letztere haben immer häufiger eine doppelte Ausbildung erhalten. Sie haben fürs Lehramt studiert und ein Psychologiestudium absolviert. Diese Gruppe von Psychologielehrern ist es, die wohl am besten ausgerüstet in die Klasse geht.

In Österreich sieht die Situation nur wenig günstiger aus. Zwar erhalten die Lehrer eine Fachausbildung für Philosophie, Pädagogik und Psychologie, aber eben wegen dieses Umfangs muß ihre Ausbildung qualitativ hinter einem akademischen Studium in Psychologie zurückbleiben.

Wie der empirische Teil dieser Arbeit gezeigt hat, werden an den Psychologieprofessor besonders hohe Ansprüche an seine Integrität gestellt. Dies zeigen Äußerungen der Schüler, wenn sie Eigenschaften des Psychologieprofessors aufzählen, wie z.B. besondere Glaubwürdigkeit, besondere Menschlichkeit, mehr Geduld oder Humor u.ä.

Dieser hohe Anspruch an den Psychologielehrer ist sicher entstanden aus dem z.T. naiven Verständnis von Psycholo-

gie in weiten Kreisen der Bevölkerung. Es spielt aber auch die Tugend- und Vorbildproblematik eine Rolle, etwa die Besinnung auf Werte und Normen, wie sie im Abendland Jahrhunderte hindurch bewahrt worden sind.
In Österreich ergibt sich noch eine Realisierung im durch den Lehrplan festgeschriebenen Philosophischen Einführungsunterricht.
Und doch befindet sich auch das österreichische Schulwesen

> "...gleich jenem anderer Staaten in einem Zustand der Weiterentwicklung, einer Weiterentwicklung, die bei allem Bekenntnis zur geschichtlichen Kontinuität dieses Schulwesens, gelegentlich und in mancher Beziehung als ein Aufbruch zu neuen Ufern erscheinen kann." (GÖNNER, 1977) 1)

1) Vorwort zum Curriculum Psychologie von ILLICHMANN, 1977

1.3. Forderung nach gemeinsamen Lehrplänen und gemeinsamer Curriculumarbeit

Bei der Forderung nach gemeinsamen Lehrplänen und einer gemeinsamen Curriculumarbeit für Europa, die von FREY bereits 1978 aufgestellt wurde, stehen, wie diese Arbeit gezeigt hat, Österreich und Deutschland nicht allzuweit von einander entfernt, was Bildungssysteme, Bildungsziele, Lehrpläne und Lehrerausbildung anbelangt.

FREY (1978) geht in seiner Darstellung von der Frage aus, in welchen Bereichen gemeinsame Curriculuminnovation sinnvoll ist.

> "Bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage hat sich bald gezeigt, daß die Antwort nicht lauten kann: Ideal sind gemeinsame Curricula für alle Bildungseinrichtungen, die identische Ziele, Themen und Unterrichtsmethoden festlegen." (S. 1)

Drei große Gefahren zeigt er auf, die sich bei einer einheitlichen Lehrplanübernahme aller europäischen Länder einstellen:

> "- die Gefahr der Diskrepanz zwischen zentraler Entscheidung und Bedürfnissen kleinerer Gesellschaften,
> - die Gefahr der Mißachtung geschichtlicher Entstehung aktueller regionaler und lokaler Entwicklungen und
> - die Gefahr der Angleichung von Bildungsinhalten ohne Berücksichtigung der Muttersprache." (S. 1)

Eine kooperative Curriculumentwicklung in Europa hängt nach FREY von drei Voraussetzungen ab:

1. Gemeinsame allgemeine Ziele der Bildungssysteme in den verschiedenen europäischen Ländern

2. Vergleichbare Organisationen der Bildungssysteme
3. Verwandte Prozeduren des Curriculumprozesses

Untersucht man anhand der Ergebnisse dieser Arbeit die drei Voraussetzungen auf eine Passung zwischen Österreich und Deutschland hin, so entsteht ein recht positives Bild:

Bezüglich der "allgemeinen Ziele" der Bildungssysteme spricht der Lehrplan, wie er für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich vorliegt, die Bildungs- und Erziehungsarbeit aller Schulen wie folgt an:

> "Die Allgemeinbildende Höhere Schule hat wie alle österreichischen Schulen im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlage der Jugend nach dem sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufen und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken."

Weiter gilt als allgemeines Bildungsziel:

- die Jugend mit dem für das Leben und künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten,
- sie zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürger der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich heranzubilden,
- sie zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis zu führen und
- sie befähigen, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen." (S. 32) [1]

Diesen Zielen stehen die der einzelnen Bundesländer in der Bundesrepublik gegenüber. Hier haben die Länder die Bildungshoheit. Der Deutsche Bildungsrat (1973) geht in

---

1) BENEDIKT, E. u.a. (Hrsg.): Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Bd. I., Stand. 1. Sept.1978, Wien

seinen "Empfehlungen" von der "Einheit des Bildungssystems" aus. Die Empfehlungen und Richtlinien basieren auf dem Art. 1 des Grundgesetzes, in dem aller staatlichen Gewalt zur Pflicht gemacht wird, "die Würde des Menschen zu achten und zu schützen".
Daraus ergibt sich für die allgemeinen Lernziele der gymnasialen Oberstufe der Unterrichtsauftrag nach "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung".

Hier wird also eindeutig klar, daß beide Länder ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag auf der gleichen Ebene sehen.
Die zweite Voraussetzung, nämlich "vergleichbare Organisationen der Bildungssysteme wird ebenfalls in beiden Ländern erfüllt.
Beide Bildungssysteme haben etwa die gleiche Struktur. Der (fast) gleiche Aufbau und Verlauf der Bildungswege sowie seine Durchlässigkeit für einen zweiten Bildungsweg schaffen auch hier einen allgemeinen Konsensus.
Was die geforderten "verwandten Prozeduren des Curriculumprozesses" anbelangt, lassen sich ebenfalls gemeinsam Aspekte aufzeigen:
Die Erstellung des Curriculums basiert in beiden Ländern auf einer "Beteiligung von Fachkompetenz und Legitimation durch demokratische Instanzen bzw. Träger der Bildungssysteme" (FREY, 1978,9). Dabei erfolgt diese Curriculumerstellung in Österreich zentralisiert über und durch das Bundesministerium für Unterricht und Kunst, in der Bundesrepublik Deutschland dezentralisiert über die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer. Grundsätzliche Fragen wie z.B. Strukturfragen werden im Deutschen Bildungsrat diskutiert, einem Gremium, dem Vertreter der einzelnen Bundesländer angehören.

Diese Übereinstimmung in Bildungsfragen und -strukturen zwischen Österreich und der Bundesrepublik Deutschland stellt eine gute Basis für gemeinsame Curriculumarbeit am Fach Psychologie dar, wozu in der Bundesrepublik Deutschland auch zehn Jahre nach der Reform der gymnasialen Oberstufe erneute Untersuchungen - etwa im Sinne von LEHMEIER (1976) - dringlich sind.

Wie diese Arbeit zeigen konnte, erfährt das Schulfach Psychologie auch in Österreich etwa die gleiche Motivation und Themenbevorzugung durch die Schüler (im Vergleich mit LEHMEIER 1976) wie in den Schulen der Bundesrepublik.

Wie weit die Voraussetzungen für eine europäische Arbeit gegeben sind, muß erst eine umfassende Auswertung und Darstellung des gesamten Forschungsprojektes "Psychologieunterricht in Schulen" zeigen.

2. Zusammenfassung

Im Rahmen des Forschungsprojektes "Psychologieunterricht in Schulen - ein interkultureller Vergleich" erhielt ich die Aufgabe, den Psychologieunterricht in Österreich in seiner geschichtlichen Entwicklung und in seinem curricularen Kontext zu beschreiben (1. Teil), seine Entwicklung anhand einer Schulbuchanalyse transparent zu machen (2. Teil) und mittels Befragung Aussagen zum Psychologielehrerbild zu gewinnen und zu analysieren (3. Teil).
Im ersten Teil der Arbeit wird die historische Entwicklung des Faches Psychologie, das in Österreich im Rahmen des Philosophischen Einführungsunterrichts gelehrt wird, aufgezeigt.
Im Jahre 1849 erarbeiten der Österreicher Franz EXNER und der Deutsche Herrmann BONITZ den "Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich." Im § 19 wird das Fach Philosophische Propädeutik festgeschrieben.

Dieser Lehrplan, oftmals in der Gewichtung der Psychologie variiert und später auf die Realgymnasien übertragen, besteht als Faktum bis zum Jahre 1938. Durch die Annektion Österreichs durch Deutschland gab es eine Unterbrechung für die Psychologie als Unterrichtsfach. 1945 bekommt Österreich seine Eigenstaatlichkeit zurück. Im Schulwesen greift man in Ermangelung neuer Konzepte auf die Lehrpläne von 1927 und 1933 zurück. Seit dieser Zeit wird bis heute der Unterricht im Philosophischen Einführungsunterricht in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen praktiziert.
Im Jahre 1962 wird mit der Erstellung eines neuen Philosophielehrplanes begonnen; dieser wird ab 1967 gültig. Dabei wird zur Philosophie und Psychologie auch die Erziehungslehre mit in den Plan aufgenommen.

Weiter wird ein kurzer Überblick gegeben über das österreichische Schulsystem, das dem der Bundesrepublik in seiner Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungswege ähnelt.

Im gleichen historischen Abriß wird den Veränderungen der Lehrpläne zum Philosophischen Einführungsunterricht nachgegangen. 1971 werden in der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle im II. Artikel Schulversuche zu einer Schulreform bestimmt. Diese Schulversuche erstrecken sich auf alle Schulformen und bedingen teilweise neue Curricula bzw. Lehrpläne. Das Curriculum "Psychologie" der Salzburger Arbeitsgemeinschaft unter ILLICHMANN (1977) ist es wert, mit Beispielen ausführlich dargestellt und diskutiert zu werden. Ebenso werden eine Reihe von Kritiken aus österreichischen Fachzeitschriften referiert. Die Meinungen und Urteile zu den Schulversuchen allgemein und für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen speziell sind geteilt. Die vorwiegende Kritik richtet sich gegen die vermeintliche totale Verplanung von Lehrern und Schülern. Die Fachzeitschriften dienten ferner dazu, weiteren Berichten über Reforminitiativen außerhalb der "verordneten Schulversuche" zum Schulgeschehen nachzugehen.

In einer Übersicht werden die Schulformen und Ausbildungsstätten, in denen Psychologieunterricht angeboten wird, dargestellt.

Der Studienplan der Universität von Klagenfurt und ein Vergleich von vier Universitäten Österreichs zeigen exemplarisch, welche Entwicklung die Ausbildung von Psychologielehrern genommen hat.

Im zweiten Teil interessiert die Frage, in welcher Weise sich das Schulbuch "Psychologie" in den letzten 120 Jahren verändert hat. Die einzelnen Schulbücher werden analysiert und beschrieben.

In die Analyse genommen wurden Schulbücher, deren Ausgaben über Bibliotheken zugänglich waren und die einen repräsentativen zeitlichen Querschnitt darstellen.
Die Tatsache, daß einige Autoren mit mehreren Ausgaben vertreten sind, bildet gleichzeitig einen interessanten Aspekt. In diesen Büchern soll sich besonders der Wandel im Verlauf der Geschichte und in der fortschreitenden Forschung zeigen.
Der Analyse liegen dabei folgende Kriterien zugrunde:

1. Es wird die Frage nach der Entwicklung des Buches bis zur vorliegenden Auflage erklärt.
2. Anhand der Gegenstandsbeschreibung "Psychologie" wird das Buch eingeordnet und die Frage nach der Emanzipation der Psychologie von der Philosophie untersucht.
3. Der Inhalt und seine Gewichtung sollen die Bedeutung der einzelnen Themenkreise aufzeigen und den Schwerpunkt des Buches sichtbar machen.
4. Die Frage nach dem methodischen Aufbau klärt die Faßlichkeit des Schulbuches, auch die der Sprache.
5. Das Schulbuch wird in den historischen Rahmen gestellt. Dabei treten erhebliche Schwierigkeiten auf, da in vielen Schulbüchern zwar mehr oder weniger Literatur angegeben ist, die heute übliche Form der Literaturangabe mit Erscheinungsjahr der Publikation gehört oft noch nicht zu den Gepflogenheiten.
6. Exemplarisch am Themenkreis "Unbewußtes, Psychoanalyse, Psychotherapie" wird die Entwicklung der tiefenpsychologischen Forschung und ihre Weitergabe im psychologischen Schulbuch aufgezeichnet.

Das erste dieser Bücher stammt aus dem Jahre 1867 und wurde von ZIMMERMANN geschrieben. Dieses Werk war eines der ersten Schulbücher aus der Zeit, zu der das Fach Philosophische Propädeutik festgeschrieben wurde. Das Buch präsen-

tiert sich im Stil seiner Zeit mit einer sehr wissenschaftlichen, verschlungenen Sprache.
Das zweite Buch aus der Analyse ist im Jahre 1898 von LINDNER/FRÖHLICH in der 11.Auflage herausgegeben worden. Zu dieser Zeit ist ein wichtiger Teil der physiologischen Forschung bereits abgeschlossen (FECHNER, WEBER, WUNDT). Das Buch von JERUSALEM von 1922 ist ein Beispiel für die zunehmende "Faßlichkeit" des Lehrbuches.
Eine Auflage des Schulbuches von HÄUSSLER/REDL aus dem Jahre 1933 ist u.a. darum mit in die Analyse aufgenommen worden, um es auf rassistische Ideologien hin zu untersuchen. Einige zeitspezifische Formulierungen wurden zweifellos gefunden, von einem ideologischen Buch kann jedoch nicht die Rede sein.
Das Buch von HÄUSSLER/NOWOTNY (1949) belegt den neuen Anfang nach dem 2.Weltkrieg, wenngleich auch ganze Passagen dieses Buches der Ausgabe HÄUSSLER/REDL (1933) entnommen worden sind.
Die Schulbuchausgaben NOWOTNY (1973) und KONECNY (1974) stellen zwei der gebräuchlichsten Lehrbehelfe der Gegenwart dar. Beide Autoren haben in den letzten drei Jahren ihr Schulbuch neu aufgelegt und der modernen Forschung in Psychologie und Pädagogik angepaßt. Mit diesen Büchern eng verbunden sind zwei Schulbücher zur Erziehungslehre und Pädagogik, die nach den neuen Lehrplänen eigene Schulbücher haben sollen (BODER,1970 und BAYER/SCHÖNDORFER, 1977).
Aus der Betrachtung aller Schulbücher ist zu entnehmen, daß der Lehrstoff der Psychologie parallel der Forschung Psychologie mit einer zeitlichen Verzögerung von bis zu 20 Jahren in den Schulen vermittelt wird.
Am Beispiel "Themengewichtung" wurde gezeigt, daß z.B. Ge-

biete der Persönlichkeits- und der Sozialpsychologie ständig an Umfang zunehmen zu Lasten z.B. des Lehrstoffes "Vorstellung".
Die Frage nach der Aktualität eines jeden Schulbuches ist nicht ohne Einschränkung zu bejahen. So werden z.B. die Erkenntnisse von FREUD erst im Schulbuch von JERUSALEM (1922) genau dargelegt, jedoch noch mit einigen Vorbehalten.
In der Frage nach der Emanzipation der Psychologie ist ein stetes Fortschreiten in dieser Richtung zu konstatieren, wenngleich Psychologieunterricht auch heute noch im Rahmen von "Philosophischem Einführungsunterricht" erteilt wird. In dem Maße, wie sich die Psychologie als eigenständige Wissenschaft etabliert, zeigen sich auch in den Schulbüchern Tendenzen zur inneren Ablösung von der Philosophie, u.a. dokumentiert in eigenen Schulbüchern für das Teilgebiet der Entwicklungspsychologie.
Aus diesen Überlegungen ergeben sich Vorstellungen über die Beschaffenheit eines guten Schulbuches: es soll den Ansprüchen der Schüler nach Faßlichkeit in Stoffauswahl, Aufbau und Sprache gerecht werden, es soll dem Lehrer reichhaltige Vorschläge zum Inhalt und zur Methode des Lehrstoffes bieten, ohne ihm dabei aber alles vorzuschreiben. Schließlich soll ein gutes Schulbuch "fachgerecht" sein, d.h. durch das Schulbuch soll die Psychologie auch "psychologisch" vermittelt werden können. Dabei darf auch der Wissenschaftsanspruch des Faches nicht außer acht gelassen werden. Wie schwer es ist, ein für alle passendes Buch zu schreiben, zeigen die Voten der Fachprofessoren, die zu diesem Thema Stellung nehmen (s. S. 305 d.A.).
Der dritte Teil dieser Arbeit stellt eine empirische Untersuchung zum Selbst- und Fremdbild des Psychologiefachlehrers dar. Dahinter steht die Frage nach einer klaren

Konzeption der Psychologielehrerausbildung, die sich aus der langen Tradition dieses Faches ergeben kann.
Das Psychologielehrerbild ist definiert von der Lehrerrolle her, die sich in der Lehrerpersönlichkeit internalisiert und sich darstellt über die Beschreibung von Eigenschaften und Verhalten im Lehrerbild.
Ein Teil der zahlreichen Untersuchungen zum Thema Lehrerbild, Image des Psychologen, Psychologiefachlehrer (auch aus Österreich) wird vorgestellt, um die theoretische Grundlage herzustellen.
Die Untersuchung fand an 26 Schulen in verschiedenen Bundesländern statt, die nach dem Zufall aus der österreichischen Schulstatistik (St. 42/79) ausgewählt worden sind, nachdem vorher von den zuständigen Landesschulräten die Genehmigung dazu erteilt worden war. [1)]
Die Befragung besteht aus zwei Teilen. Ein Fragebogen, der das Selbstbild des Psychologielehrers aufzeichnet, wird von den Psychologielehrern der angeschriebenen Schulen ausgefüllt. Er erfragt das Unterrichtsverhalten des Lehrers, seine Meinung zur Notenfunktion und seine Wunschvorstellung bei der Notengebung. Diese drei Fragen werden in gebundener Form gegeben, die 4. bis 6. Fragen sind offene Fragen, die Eigenschaften und Verhalten des Psychologielehrers erforschen, weiterhin die fachlichen und schulischen Schwierigkeiten und eine evtl. Bevorzugung von psychologischen Schulen und Richtungen abklären will.
Der Schülerfragebogen wendet sich an die Schüler der 7. Klassen von 26 verschiedenen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Einmal soll der Schüler hier die Entscheidung treffen, verschiedene Psychologieunterrichtsziele in eine Rangordnung zu bringen. Diese Frage ist aus der Untersuchung von LEHMEIER (1976) übernommen. In der offenen Frage sollen die Schüler

1) BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Die Allgemeinbildenden Höheren Schulen, österreichische Schulstatistik, Schuljahr 1978/79, St. 42/79, Wien 1979

dann zum Fremdbild des Psychologielehrers Stellung nehmen.
Für die statistische Auswertung wird bewußt auf eine Faktorenanalyse und andere statistische Verfahren verzichtet unter Hinweis auf die intendierte phänemenologische Darstellungsweise.
Im Verlauf der Arbeit stellten sich bei der Aufarbeitung der offenen Fragen erhebliche Schwierigkeiten heraus, alle versuchsweise "angelegten" Kategorien erwiesen sich als wenig aussagekräftig.
So werden sowohl die Lehrer- als auch die Schüleraussagen in Meinungsbildern protokolliert, um die einzelnen Qualitäten der Aussagen zu berücksichtigen. Dabei ergeben sich bei den Schüleräußerungen sieben Kategorien, die sich jedoch nicht scharf voneinander abheben.
Die Ergebnisse des Lehrerfragebogens entsprechen nur selten den nach der Theorie (Psychologieunterricht muß auch psychologisch vermittelt werden) aufgestellten Erwartungen.
Die Frage nach dem Unterrichtsverhalten ist in vier Einzelaspekte aufgeteilt. Die Professoren geben an, nur in geringem Umfang Gruppenunterricht durchzuführen, nur wenig demokratische Mitentscheidung von Zielen und Inhalten der Psychologie zu praktizieren und vorwiegend von den Schülern Disziplin und Aufmerksamkeit zu erwarten. Von der überwiegenden Anzahl der Professoren wird der Lehrstoff - und dies entspricht dann auch dem Lehrplan - über aktuelle Problemstellung eingeführt.
Das Ergebnis dieser Fragen nach dem Unterrichtsstil läßt sich in der Aussage zusammenfassen, daß sich das Verhalten der Psychologielehrer nicht oder nur wenig von dem anderer Pädagogen unterscheidet, daß bestimmte Erkenntnisse der Psychologie in bezug auf Partnerschaftlichkeit, auf integrativen Führungsstil nicht überall in die Praxis des Psychologieunterrichts umgesetzt werden.

Dabei läßt sich eine zunehmende Aufgeschlossenheit für diesen Problemkreis bei den jüngeren Professoren feststellen.

In der Frage der Notengebung zeigt sich ein ähnliches Bild: 60,0 % aller Psychologieprofessoren sehen in der Notengebung die Klassifikations-, Kontroll- und Selektionsfunktion. Für sie ist die Note ein Mittel der Schullaufbahn, weniger ein Mittel der Motivationssteigerung oder der Standortbestimmung für die Leistungen der Schüler.

Aufgeschlüsselt nach der Anzahl der Berufsjahre ergibt sich überraschend die Feststellung, daß in der Gruppe der Psychologielehrer mit 20 und mehr Berufsjahren die Motivationsfunktion- wie eigentlich generell erwartet - an erster Stelle steht.

Zur Notenhandhabung als Wunschvorstellung wird die Erwartung - Psychologielehrer möchten ihre Noten mit positiven und negativen Rückmeldungen versehen - gestützt. Dabei zeigt sich ebenfalls der Trend der Lehrer mit wenigen Berufsjahren, verstärkt sich die Wirkung eines Feed-back zunutze machen zu wollen.

Das Bild, das der Psychologieprofessor von sich selbst hat, ist das eines Pädagogen mit Einfühlungsvermögen, Toleranz, Humor und Fachkenntnissen. Sein Verhalten ist gekennzeichnet durch Verständnis für den Schüler, durch Hilfe und Beratung für ihn. In der Vermittlung von speziellen psychologischen Schulen oder Richtungen ist eine große Vielfalt und kaum eine Bevorzugung außer der tiefenpsychologischen Richtung zu konstatieren.

Die Beantwortung der Frage nach möglichen Schwierigkeiten im Psychologieunterricht läßt auf die Sorge und das unermüdliche Bemühen der Fachprofessoren schließen, dem Schüler das Fach in der richtigen Gewichtung, Stoffauswahl und Methode zu vermitteln.

Der zweite Teil der Befragung erhellt das Fremdbild des Psychologiefachlehrers aus der Sicht der Schüler. Die erste Frage als Vergleich zu den Ergebnissen von LEHMEIER (1976) konzipiert, soll eine Entscheidung bringen zu 6 verschiedenen Unterrichtszielen und ihrer Gewichtung. Die österreichischen Schüler entschieden sich mit einer Ausnahme für die gleiche Rangfolge der Ziele wie die bundesdeutschen Mitschüler: das Ziel "Die Entwicklung einer Lebensphilosophie" erhielt bei LEHMEIER (1976) die höchste Durchschnittsrangzahl, für die österreichischen Schüler rückt dieses Ziel etwa an die vierte Stelle. Hier zeigt sich die Wirkung des Faches "Philosophischer Einführungsunterricht" in seiner 150jährigen Tradition. Bei einer altersmäßigen Aufschlüsselung entstehen unterschiedliche Gewichtungen der einzelnen Ziele.
Für eine besondere Qualität des Psychologiefachlehrers sprechen sich 2/3 aller Schüler und Schülerinnen aus. Dabei ergeben sich signifikante geschlechtsspezifische, aber keine altersspezifische Unterschiede.
Die Aussagen zu Eigenschaften und Verhalten des Psychologielehrers weisen auf ein idealistisches Lehrerbild hin.
In den beiden letzten Fragen dieses Fragebogens zum Lieblingsfach des Schülers und zu seinem Berufsziel finden sich keine die Psychologie favorisierenden Aussagen.
Beispielhaft an den Daten von 6 verschiedenen Klassen wird versucht, Fremd- und Selbstbild innerhalb einer Klasse zu vergleichen.
Der Ausblick im vierten Teil diskutiert die Möglichkeiten von länderübergreifender Psychologielehrerausbildung, indem die Bedingungen wie gemeinsame Ziele und vergleichbare Organisationen der Bildungssysteme und verwandte Curriculumprozesse untersucht werden.

ANHANG

Tabelle 31: Lehrplanangebot in Psychologie, Pädagogik, Heilpädagogik, Werbepsychologie an Bildungsanstalten und Akademien

Institut	Fachausbildung: Wo/Std. in Klassen, Jahrgang oder Semester				
	1.	2.	3.	4.	5.
Bildungsanstalt für Erzieher					
- einjährig					
- Pädagogik	5				
Heilpädagogik	2				
- zweijährig					
- Pädagogik	4	4			
Heilpädagogik	o,5	2			
Bildungsanstalt für Arbeitslehrerinnen					
Pädagogik			3	4	
Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen					
- vierjährig					
- Pädagogik		1	3	3+1	
Akdemie für Sozialarbeit					
- 4 Semester					
- Psychologie	2	2	2	2	
- Pädagogik	2	2	1		
Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe					
- Psychologie und Erziehungslehre				2	2
Höhere gewerbliche Lehranstalt					
- Höhere Abteilung für Mode und Kunstgewerbe					
- Psychologie und Betriebspsychologie				2	2
Höhere gewerbliche Lehranstalt für Bekleidungswirtschaft - Schulversuch					
- Psychologie				2	2

Tabelle 32: Eigenständige Lehrpläne für die Studienrichtung "Philosophie, Pädagogik und Psychologie" (Lehramt an Höheren Schulen) - exemplarisch von der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt - gemäß Beschluß der Studienkommission v. 13.11.1978

Studien-abschnitt	PFLICHTFÄCHER	Wochen-stunden
1. = 4 Sem.	Psychologie	12
	Pädagogik	8
	Erkenntnistheorie	2
	Logik	2
	Wissenschaftstheorie	2
	Philosophie	6
2. = 5 Sem.	Philosophie	12
	Pädagogik	6
	Psychologie	8
	Fachdidaktik einschl der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen des Faches Pädagogik	6

In beiden Studienabschnitten kommen noch je 10 Wochenstunden "Freifächer" hinzu.

Tabelle 33:
Inhaltsangabe des Schulbuches:

R. ZIMMERMANN, Philosophische Propädeutik
Wien 1867

	Seiten	%
1. Einführung/Prologomena	9	2,3 %
2. Logik	123	3o,8 %
3. Empirische Psychologie	(221)	(55,2 %)
- Einführung und Anatomie	42	1o,5 %
- Vorstellen	136	34,o %
- Fühlen	22	5,5 %
- Streben	21	5,2 %
4. Einführung in die Philosophie	47	11,7 %
	4oo S.	1oo,o %

Tabelle 34:

Inhaltsangabe des Schulbuches:

LINDNER/FRÖHLICH, Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktive Wissenschaft, Wien 1898

	Seiten	%
Einleitung	29	1o,7 %
1. Von der Psychologie überhaupt 2. Von der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele		
I. Das Vorstellen (Empfindung und Wahrnehmung)	(131)	(48,5 %)
1. Von der Produktion der Vorstellungen	38	14,1 %
2. Von der Reproduktion und dem Verlauf der Vorstellungen, der Apperception und der Aufmerksamkeit	57	21,1 %
3. Von der Intelligenz	24	8,9 %
4. Vom Selbstbewußtsein (Ich und Wir, d.V.)	12	4,4 %
II. Das Fühlen	42	15,6 %
III. Das Streben	48	17,8 %
1. Das Begehren 2. Die besonderen Formen des Begehrens 3. Das Wollen Schlußbetrachtung über das Seelenleben		
IV. Von den Seelenkrankheiten	2o	7,4 %
	27o S.	1oo,o %

Tabelle 35:

Inhaltsangabe des Schulbuches:

W. JERUSALEM, Lehrbuch der Psychologie, Wien 1922

	Seiten	%
Grundtatsachen und Grundbegriffe	34	15,5 %
I. Psychologie des Erkennens	(118)	(53,9 %)
A. Empfindung und Wahrnehmung	37	16,9 %
B. Von der Vorstellung	34	15,5 %
C. Das Denken und die Sprache	3o	13,7 %
Logik	17	7,8 %
II. Psychologie des Fühlens	36	16,4 %
III. Psychologie des Wollens	23	1o,5 %
Anhang (Unterbrechungen und Störungen des Seelenlebens)	8	3,7 %
	219 S.	1oo,o %

Tabelle 36:

Inhaltsangabe des Schulbuches:

F. HÄUSSLER, F. REDL, Einführung in die Psychologie, Wien 1933

	Seiten	%
Einleitung mit Gegenstandsbeschreibung und Nervensystem	1o	6,8 %
I. Erscheinungsweisen des Bewußtseins	(1o3)	(7o,1 %)
A. Erscheinungen des Erkennens		
1. Die Wahrnehmung	38	25,9 %
2. Die Vorstellung	22	15,o %
3. Das Denken (und Sprache)	15	1o,2 %
B. Erscheinungen des Fühlens	15	1o,2 %
C. Erscheinungen des Wollens (Motive, Wünsche, Triebe, d.V.)	13	8,8 %
II. Das Unbewußt-Seelische	13	8,8 %
III. Die seelischen Ganzheiten	(11)	(7,5 %)
1. Das Ich	7	4,8 %
2. Der Charakter	4	2,7 %
3. Masse, Gruppe u.a.		
IV. Entwicklungsstufen des Seelischen	5	3,4 %
Anhang	5	3,4 %
	147 S.	1oo,o %

Tabelle 37:

Inhaltsangabe des Schulbuches:

F. HÄUSSLER, E. NOWOTNY, Einführung in die Psychologie und in die Grundlehre der Logik, Wien 1949

	Seiten	%
Einleitung	14	7,4 %
I. Die Erscheinungsweisen des Bewußtseins	(122)	(63,8 %)
A. Erscheinungen des Erkennens		
1. Die Wahrnehmung	31	16,2 %
2. Die Vorstellung	2o	1o,5 %
3. Denken (und Sprache)	8	4,2 %
Grundlehren der Logik	28	14,6 %
Intelligenz	3	1,6 %
B. Erscheinungen des Fühlens	19	9,9 %
C. Erscheinungen des Wollens	13	6,8 %
II. Das Unbewußt-Seelische	1o	5,2 %
III. Die seelischen Ganzheiten	(29)	(15,2 %)
Das Ich	23	12,o %
Das Wir	6	3,2 %
IV. Entwicklungsstufen des Seelischen	8	4,2 %
Anhang	8	4,2
	191 S.	1oo,o %

Tabelle 38:

Inhaltsangabe des Schulbuches:

E. NOWOTNY, Psychologie, Einführung und Übersicht, Wien 1972, 3. Auflage 1973, unveränderter Nachdruck

	Seiten	%
Einführung	26	9,7 %
A. Das Ich und die Welt	(133)	(49,4 %)
I. Begegnungen mit der Wirklichkeit		
1. Empfindungen und Wahrnehmungen	36	13,4 %
2. Vorstellungen	16	5,9 %
II. Reaktion auf die Wirklichkeit	(43)	(16,o %)
1. Erscheinungen des Fühlens	19	7,1 %
2. Erscheinungen des Handelns (Reflexe, Bedürfnisse, Motive)	24	8,9 %
III. Bewältigung der Wirklichkeit	(38)	(14,1 %)
1. Lernen	13	4,8 %
2. Denken (und Sprache)	17	6,3 %
Intelligenz	8	3,o %
B. Die Welt des Unbewußten	17	6,3 %
C. Das Ich als seelische Ganzheit	34	12,6 %
D. Das Ich und die Mitmenschen	52	19,3 %
Anhang	7	2,7 %
	269 S.	1oo,o %

Tabelle 39:
Inhaltsangabe des Schulbuches:

E. KONECNY, Psychologie, Lehrbuch der Psychologie, 1. Teil, Wien 1974

	Seiten	%
Einführung("zum Gebrauch des Buches")	2	o,9 %
I. Allgemeiner Teil	24	1o,5 %
II. Spezieller Teil A	(84)	(36,9 %)
- Empfindungen und Wahrnehmungen	25	11,o %
- Gedächtnis und Lernen	23	1o,1 %
- Das Denken	12	5,3 %
- psychische Kräfte, wie Instinkt, Trieb, Motivation u.a.	24	1o,5 %
III. Spezieller Teil B	(92)	(4o,3 %)
- Tiefenpsychologie	27	11,8 %
- Psychologie und Persönlichkeit	3o	13,2 %
- Sozialpsychologie	35	15,3 %
IV. Grenzgebiete der Psychologie-Psychopathologie	6	2,6 %
Anhang mit Merkkasten und Sachregister	2o	8,8 %
	228 S.	1oo,o %

Tabelle 40:

Inhaltsangabe des Schulbuches:

E. NOWOTNY, Psychologie, Wien 1979

	Seiten	%
Voraussetzung		
1. Gegenstand, Grundbegriffe u.a.	27	8,5 %
Allgemeine Psychologie		
I. Begegnung mit der Wirklichkeit		
2. Wahrnehmung	32	1o,1 %
II. Bewältigung der Wirklichkeit		
3. Lernen und Gedächtnis	3o	9,5 %
4. Denken, Sprache, Sprechen	22	7,o %
III. Dynamik psychischer Probleme		
5. Dynamik des Erlebens (Emotionen, Gefühle u.a.)	12	3,8 %
6. Dynamik des Verhaltens (Reflex, Instinkt, Motiv u.a.)	25	7,9 %
7. Dynamik des Unbewußten	22	7,o %
Differentielle Psychologie		
IV. Das Ich als seelische Ganzheit		
8. Differentielle Psychologie	49	15,5 %
Sozialpsychologie		
V. Das Ich und die Mitmenschen		
9. Sozialpsychologie	54	17,1 %
Anhang	43	13,6 %
	316 S.	1oo,o %

Tabelle 41:

Inhaltsangabe des Schulbuches:

E. KONECNY, Psychologie, Lehrbuch der Philosophie, Teil 1, Wien 1981

	Seiten	%
Bemerkungen zum Gebrauch des Buches	3	1,1 %
Leerseiten	3	1,1 %
Einführung		
I. Die Psychologie als Erfahrungswissenschaft	2o	7,4 %
Allgemeiner Teil		
II. Organische Grundlagen	11	4,o %
Die Psychischen Funktionen		
III. Empfindungen und Wahrnehmungen	3o	1o,9 %
IV. Gedächtnis und Lernen	25	9,1 %
V. Das Denken	19	6,9 %
Die Psychischen Kräfte		
VI. Triebe, Motive, Interessen, Gemütszustände, Wollen	37	13,6 %
Spezieller Teil		
VII. Tiefenpsychologie	26	9,5 %
VIII. Psychologie der Persönlichkeit	34	12,4 %
IX. Sozialpsychologie	33	12,o %
X. Psychopathologie und Psychotherapie	17	6,2 %
Anhang	16	5,8 %
	274 S.	1oo,o %

Tabelle 42:

Inhaltsangabe des Schulbuches:

H. BAYER, U. SCHÖNDORFER, Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre, Wien 1977

	Seiten	%
Einleitung	5	12,2 %
Entwicklung	23	56,1 %
Erziehungslehre, Erziehungsstil	3	7,3 %
Anhang	1o	24,4 %
	41 S.	1oo,o %

Tabelle 43:

Inhaltsangabe des Schulbuches:

H. BODER, Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre, Wien 197o

	Seiten	%
I. Einführung (Begriffsbestimmungen und Aufgabe)	6	6,9 %
II. Objekt der Erziehung: Der Mensch (Abschnitte des Lebens)	41	47,2 %
III. Erzieher und -gemeinschaften	9	1o,3 %
IV. Erziehungseinrichtungen	11	12,7 %
V. Erziehungsmaßnahmen und -mittel	6	6,9 %
VI. Erziehungsverfahren und -ziel	5	5,7 %
Anhang	9	1o,3 %
	87 S.	1oo,o %

Tabelle 4 4: Lehrstoffverteilung in den einzelnen Schulbüchern

Themenkreis	ZIM. 1867 4oo S.		LI./FRÜ. 1898 27o S.		JERUS. 1922 219 S.		H./REDL 1933 147 S.		H./NOW. 1949 191 S.		NOW. 1973 269 S.		KON. 1974 228 S.		NOW. 1979 316 S.		KON. 1981 274 S.	
	S	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%
Prolongema	9	2,3																
Einführung u.org. Grundlagen	42	1o,5	29	1o,7	34	15,5	1o	6,8	14	7,4	26	9,7	26	11,4	27	8,5	37	13,6
Vorstellen	136	34,o	38	14,1	34	15,5	22	15,o	2o	1o,5	16	5,9						
Empfindung und Wahrnehmung			25	9,2	37	16,9	38	25,9	31	16,2	36	13,4	25	11,o	32	1o,1	3o	1o,9
Denken u.Sprache			32	11,9	3o	13,7	15	1o,2	8	4,2	17	6,3	12	5,3	22	7,o	19	6,9
Lernen und Gedächtnis											13	4,8	23	1o,1	3o	9,5	25	9,1
Intelligenz			24	8,9					3	1,6	8	3,o	gesondert		gesondert		gesondert	
Fühlen	22	5,5	42	15,6	36	16,4	15	1o,2	19	9,9	19	7,1			12	3,8		
Streben,Wollen	21	5,2	48	17,8	23	1o,5	13	8,8	13	6,8			24	1o,5	25	7,9	37	13,6
Erscheinungen d.Handelns											24	8,9						
Unbewußtes							13	8,8	1o	5,2	17	6,3	27	11,8	22	7,o	17	6,2
Seelenkrankheit, Psychopathologie, Psychotherapie			2o	7,4	8	3,7							6	2,6			26	9,5
Sozialpsychologie			5	1,8			4	2,7	6	3,2	52	19,3	35	15,3	54	17,1	33	12,o
Persönlichkeit			7	2,6			7	4,8	23	12,o	34	12,6	3o	13,2	49	15,5	34	12,4
Entwicklung							5	3,4	8	4,2	gesondert		gesondert		gesondert		gesondert	
Logik	123	3o,8			17	7,8			28	14,6								
Einf.in Philo.	47	11,7																
Anhang							5	3,4	8	4,2	7	2,7	2o	8,8	43	13,6	16	5,8

Fragebogen zur Erfassung des Psychologielehrerbildes

FORM A - für den Lehrer

A. Einige wichtige Angaben

1. Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐
2. Alter: ☐ Jahre
3. Berufserfahrung in Berufsjahren: ☐
4. Ausbildung: _____

_____

5. An welcher Schule (Schultyp) unterrichten Sie gegenwärtig? _____

B. 1. Beurteilen Sie bitte Ihr eigenes Verhalten im Unterricht, indem Sie zu jedem Statement eine der fünf Antwortkategorien wählen:

	immer	fast immer	teils/ teils	selten	nie
1.1. Ich führe Frontalunterricht durch					
1.2. Meine Schüler können über Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden (nach Maßgabe des Curriculum mitentscheiden)					
1.3. Ich führe den Lehrstoff über aktuelle Problemstellungen ein					
1.4. Ich erwarte absolute Disziplin und Aufmerksamkeit im Unterricht von meinen Schülern					
1.5. Ich vermittel meinen Lehrstoff sachlich und eng angelehnt ans Curriculum					
1.6. Meine Schüler erarbeiten den angebotenen Stoff in kleinen Gruppen					

1.7. eigene Bemerkungen _____

2. Welche Funktion schreiben Sie den Noten zu? (Mehrfachwahl möglich)

- Mitteilungs- und Berichtsfunktion ☐
- Kontrollfunktion ☐
- Selektions- u. Berechtigungsfunktion ☐
- Motivierungs- u. Anreizfunktion ☐
- Klassifikations- u. Orientierungsfunktion ☐

Seite - 2 -

3. Bitte kreuzen Sie an, wie Sie die Benotung der Arbeiten Ihrer Schüler persönlich gern handhaben würden: (Mir ist bekannt, daß Ihre Schulordnung eine Notengebung von 1 - 5 vorsieht und daß diese Benotung in den Zeugnissen erscheinen muß.)

3.1. Mir reicht die vorgegebene Notenskala von 1-5 ☐

3.2. Ich würde gern die Noten von 1-5 weiter differenzieren, z.B. 1,3 (= 1 minus) oder 2,7 (=3 plus) ☐

3.3. Ich würde gern die Noten von 1-5 mit einem jeweiligen Zusatz über Besonderheiten der Arbeit geben. ☐

Und zwar:
a) nur mit positiven Bemerkungen ☐
b) nur mit negativen Bemerkungen ☐
c) mit positvien und negativen Bemerkungen ☐

3.4 Eigene zusätzliche Bemerkungen: _____

_____

_____

4. Was sollte den Psychologiefachlehrer gegenüber anderen Fachlehrern auszeichnen? Nennen Sie bitte Eigenschaften, die Ihnen wichtig sind:

_____

_____

_____

_____

_____

5. Geben Sie einer bestimmten wissenschaftlichen Richtung den Vorrang? Wenn ja, welcher (z.B. Behaviorismus, Gestaltpsychologie, Tiefenpsychologie etc.):

_____

_____

6. Welche fachspezifischen Schwierigkeiten sehen Sie in Ihrem Unterricht?

_____

_____

_____

_____

Fragebogen zur Erfassung des Psychologielehrerbildes

FORM B - für den Schüler

A. Einige wichtige Angaben:

1. Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐
2. Alter: ☐ Jahre
3. Schultyp: _____

B. 1. Geben Sie bitte an, welche Ziele der Psychologieunterricht im Rahmen des Phil. Einführungsunterrichts Ihrer Meinung nach haben soll:
Bringen Sie bitte die sechs angeführten Ziele in eine Rangreihe, indem Sie dem allerwichtigsten Ziel eine 1 geben, dem zweitwichtigsten eine 2 usw. und dem Ihrer Meinung nach unwichtigsten eine 6.

Verstehen von sozialen Beziehungen ☐

Entwicklung einer Lebensphilosophie (Bedürfnisse, Werte, kultureller Fortschritt ☐

Vorbereitung auf Zusammenleben (Freundschaft, Familie) und Kindererziehung ☐

Untersuchung u. Verbesserung des Lernens ☐

Analyse v. persönlichen Problemen und Hilfe für deren Lösung ☐

Vorbereitung auf Studium u. Beruf ☐

2. Sollte sich der Psychologiefachlehrer von anderen Lehrern unterscheiden? Ja ☐ nein ☐

Wenn ja, welche Eigenschaften sollte er haben und wie sollte er sich verhalten?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Welches ist Ihr persönliches Lieblingsfach?

_____

4. Welchen Beruf möchten Sie ergreifen?

_____

Tabelle 45: Eigene Bemerkungen der Psychologieprofessoren zum Unterrichtsstil

Berufspraxis	mit Zusatz	ohne Zusatz	Gesamt
1 - 5 Jahre	5	1o	15
6 - 19 Jahre	7	15	22
2o Jahre und mehr	4	3	7
	16 = 36,4 %	28 = 63,6 %	44

Tabelle 46: Eigene Bemerkungen der Psychologieprofessoren zur Notengebung

Berufspraxis	mit Zusatz	ohne Zusatz	Gesamt
1 - 5 Jahre	4	11	15
6 - 19 Jahre	9	13	22
2o Jahre und mehr	3	4	7
	16 = 36,4 %	28 = 63,6 %	44

Tabelle 47: Bevorzugung wissenschaftlicher Richtungen der Psychologieprofessoren

Berufs-praxis	keine Be-vorzugung	Tiefen-psych.	Sozial-psych.	andere Nennungen +)
1 -5 Jahre	7	6	1	12
%-Zahl	46,7 %	40,0 %	6,7 %	80,0 %
6 -19 Jahre	11	4	3	18
%-Zahl	50,0 %	18,2 %	13,6 %	81,8 %
20 Jahre u. mehr	2	3	-	5
%-Zahl	28,6 %	42,9 %	-	71,4 %
	20	13	4	35
	45,5 %	29,5 %	9,1 %	75,5 % ++)

+) wie z.B. Verhaltenstherapie, Methodenlehre, Phänomenologie Gestaltpsychologie u.a.

++) Die Prozentzahlen beziehen sich auf ein N von 44.

Tabelle 48: Schwierigkeiten im Unterrichtsfach Psychologie

Berufspraxis	keine Schwierigkeiten - %	verschiedene Angaben - % -
1 - 5 Jahre	4 26,7 %	11 - 73,3 %
6 - 19 Jahre	4 18,2 %	18 - 81,8 %
20 Jahre und mehr	2 28,6 %	5 - 71,4 %
	10 - 22,8 %	34 - 77,2 %

Tabelle 49: Psychologieziele im Unterricht, differenziert nach Rängen; Angaben in Punktwert und Durchschnittsrang

Ziel	1.Rang			2.Rang			3.Rang			4.Rang		
	m	w	G	m	w	G	m	w	G	m	w	G
1	61	8o	141	144	186	33o	228	273	5o1	272	3o8	58o
2	8o	82	162	13o	1o4	234	132	2o7	339	26o	352	612
3	85	1o6	191	172	234	4o6	213	216	429	312	292	6o4
4	17	7	24	68	72	14o	129	138	267	228	22o	448
5	1o9	127	236	158	184	342	246	27o	516	2o8	2oo	4o8
6	14	9	23	6o	42	1o2	15o	129	279	184	272	456

Ziel	5.Rang			6.Rang			Durchschnittsrang		
	m	w	G	m	w	G	m	w	G
1	26o	24o	5oo	222	132	354	3,25	2,96	3,1o
2	26o	23o	49o	36o	444	8o4	3,35	3,44	3,4o
3	13o	14o	27o	12o	9o	21o	2,83	2,62	2,72
4	535	68o	1215	648	786	1434	4,45	4,62	4,54
5	165	115	28o	66	174	24o	2,61	2,6o	2,6o
6	48o	65o	113o	78o	84o	162o	4,57	4,71	4,65

Agende: Ziel 1: Verstehen von sozialen Beziehungen

2: Entwicklung einer Lebensphilosophie (Bedürfnisse, Werte, kultureller Fortschritt)

3: Vorbereitung auf Zusammenleben (Freundschaft, Familie und Kindererziehung)

4: Untersuchung u. Verbesserung des Lernens

5: Analyse von persönlichen Problemen und Hilfe für deren Lösung

6: Vorbereitung auf Studium und Beruf

Tabelle 50: Psychologieziele im Unterricht, differenziert nach Rängen; Angaben in Häufigkeiten

Ziel	1.Rang			2.Rang			3.Rang		
	m	w	G	m	w	G	m	w	G
1	61	8o	141	72	93	165	76	91	167
2	8o	82	162	65	52	117	44	69	113
3	85	1o6	191	86	117	2o3	71	72	143
4	17	7	24	34	36	7o	43	46	89
5	1o9	127	236	79	92	171	82	9o	172
6	14	9	23	3o	21	51	5o	43	93

Ziel	4.Rang			5.Rang			6.Rang		
	m	w	G	m	w	G	m	w	G
1	68	77	145	52	48	1oo	37	22	59
2	65	88	153	52	46	98	6o	74	134
3	78	73	151	26	28	54	2o	15	35
4	57	55	112	1o7	136	243	1o8	131	239
5	52	5o	1o2	33	23	56	11	29	4o
6	46	68	114	96	13o	226	13o	14o	27o

Agende:
- Ziel 1: Verstehen von sozialen Beziehungen
- 2: Entwicklung einer Lebensphilosophie (Bedürfnisse, Werte, kultureller Fortschritt)
- 3: Vorbereitung auf Zusammenleben (Freundschaft, Familie und Kindererziehung)
- 4: Untersuchung u.Verbesserung des Lernens
- 5: Analyse von persönlichen Problemen und Hilfe für deren Lösung
- 6: Vorbereitung auf Studium und Beruf

LEHRERÄUSSERUNGEN ZUM LEHRERBILD DES PSYCHOLOGIE-PROFESSORS

affektfrei
umfangreiche Allgemeinbildung
Aufgeschlossenheit
Bezugsperson für Schüler
kritisches Denken
klares Denken
Eigenschaften, wie jeder Lehrer
Einfühlungsvermögen
positive Einstellung zum Schüler
erfahren sein
Flexibilität
klare Formulierungsfähigkeit
Freundlichkeit
Geduld
Gelassenheit
Gerechtigkeit
gesprächsbereit sein
Humor haben
Intelligenz
persönliche Integrität
Konsequenz
Suchen von Konsequenz
positive Lebenseinstellung
Lebenserfahrung
Menschenkenntnis
Menschlichkeit
Offenheit
Optimismus

Sachlichkeit

Selbsterkenntnis

Fähigkeit zur Selbstkritik

Suche nach geeigneten Standpunkt

Taktgefühl

Toleranz

Vermeiden von Urteilen

Überlegenheit, auch fachlich

weniger Vorurteile
starkes Auftreten gegenüber Vorurteilen

Bereitschaft zur Weiterbildung

didaktisch-methodisches Wissen

Wohlwollen dem Schüler gegenüber

Beziehung zum Alltag schaffen

Analyse v.Klassensituationen

Beachten von Grenzen der wiss. und welt-
anschaulichen Denkmodelle

Diskussionsbereitschaft
Diskussionsfreude

Einbeziehen der Tatsache, daß der Schüler
viel von sich einbringen könnte

Engagement für Projektarbeiten

Hinleiten zum kritischen Betrachten von
Wissen und Wissenschaft

Einführung in die Kommunikationstechniken

Lebensnähe

Nachvollzug v. wissenschaftl. und welt-
anschaulichen Denkmodellen

pädagogisches Bemühen

pädagogisches Geschick

Möglichkeit geben zu psychol.Versuchen

weniger Sachinformation

anregen zur Selbsterkenntnis

Anregen zur Selbstkritik

Sensibilisierungsfähigkeit

Spontaneität im Unterricht

Studium von kinder- und jugendpsychiatr. Wissen

Verbinden von Theorie und Praxis

mit Schülern Ursachenforschung treiben

Verhaltensweisen nach Ursachen hinterfragen

Auffassungen anderer ernstnehmen

mit den Problemen der Jugendlichen sich auseinandersetzen

Eingehen auf die Bedürfnisse d.Schüler

Beratung bei Berufsfragen
Beratung bei Lernschwierigkeiten
Beratung bei persönl. Schwierigkeiten

Feedback geben

Fähigkeit, sich auf Gefühle einzustellen

Hilfe bei Schwierigkeiten

positive emotionale Hinwendung

Lenkung und Verständnis für soz. Interaktionsgefüge

Fähigkeit zur integrativen Zusammenarbeit

Kompetenz zum Verstehen v. sozialen Prozessen in der Klasse

Eingehen auf Persönlichkeit

Probleme besprechen
Eingehen auf Probleme, schulische
Eingehen auf persönl. Probleme

psychol. Behandlung der Studenten

Rücksichtnahme auf psychol.Erkenntnisse

soziales Lernen auch mit Kollegen

soziales Lernen im Unterricht

Sympathie den Schülern gegenüber

Verständnis dem Schüler gegenüber
Verständnis f. persönl. Problemstellung d. Schüler
Verständnis f.Schüler bei pädagog. Schwierigkeiten

Erwerb von Vertrauen d.Schülers

fächerverbindende Funktion

den Praxisschock schadlos überstehen

keine Sonderstellung im Kollegium

Vertrauenslehrer für Schüler
Vertrauenslehrer für Lehrer

Wissen, pädagogisches
psychol. Wissen
theoretisches Wissen
Fachwissen und -kenntnis
Fachwissen in Anatomie, Physiologie u. Physik

Übereinstimmung v.Lehre und Handeln

Teilnahme dem Schüler gegenüber

Ursachenforschung bei Konflikten

natürliches Verhalten

SCHÜLERÄUSSERUNGEN ZUM LEHRERBILD DES PSYCHOLOGIE-PROFESSORS

1. Persönlichkeitseigenschaften

gern Auskunft geben

beherrscht sein

bereitwillig sein

über den Dingen stehen

freundlich sein

geduldig sein
geduldig anhören

gebildet sein

geistvoll

gerecht(er) sein

Glaubwürdigkeit haben

gute Laune haben

Gutmütigkeit

humorvoll
Humor haben

intelligent(er) sein
schärferen Intellekt haben

jung sein

kameradschaftlich sein

klug sein

kollegial

erfahren sein
Lebenserfahrung haben

menschlich sein
Menschlichkeit besitzen
Humanität besitzen

Menschenkenntnis besitzen
Menschenkenner sein

nett sein

normal sein

Offenheit:
offen(er) sein
weltoffen sein
offen für Gespräche
Offenheit

objektiv sein
Objektivität (haben)

optimistisch sein

Persönlichkeit:
Persönlichkeit sein
Persönlichkeit haben
persönlicher sein
persönliche Ausstrahlung haben

ruhige Psyche

politisch neutral

realistisch sein

redegewandt sein

Rücksicht nehmen

Ruhe bewahren
ruhig sein
Ruhe ausstrahlen

Selbstbewußtsein haben
selbstbewußt sein

sensibel sein

Sicherheit haben
sicheres Auftreten

sympathisch sein

nicht überspannt sein

keine Überheblichkeit

vertrauenswürdig sein
Vertrauensperson sein
Vertrauen erweckend
sich vertrauensvoll darstellen
Vertrauensperson d.Schülers sein
Vertrauensbasis aufbauen

Vorbild sein

vorurteilsfrei sein (sozial)

Wahrhaftigkeit besitzen

nicht weltfremd sein

weise sein

weltoffen sein

Taktgefühl

tolerant sein
Toleranz gegenüber anderen Meinungen

überlegen sein

überzeugend
Überzeugungskraft haben

diskret sein

Durchsetzungskraft

Einfühlungsvermögen
einfühlsam sein

erfahren sein in pers. Problemen
erfahren sein im Umgang mit Menschen

Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit

ausgeglichen sein

positive Einstellung

Moral haben

modern sein

natürlich sein
sich geben, wie er ist
natürlichkeitsbezogen

vielseitig sein

flexibel sein

Kritik vertragen können

seine Wichtigkeit nicht betonen

aufheiternd

gefestigter Charakter

gewandt im Umgang mit Personen

zum Denken anregen

2. Wunsch nach besserem Verhältnis Lehrer-Schüler

auf partnerschaftlicher Basis
autoritär sein

menschl.Beziehungen z.Schüler
haben
persönl. Beziehung z.Schüler
haben
enge Beziehung z.Schüler
bessere Beziehung z.Schüler haben
gute Beziehung z.Schüler haben
partnerschaftliche Beziehung z.
Schüler haben

gutes Arbeitsklima schaffen

aufgeschlossen sein
Aufgeschlossenheit zeigen

Gemeinschaft zwischen Lehrer u.
Schüler herstellen

Vorschläge zur Verbesserung der Klassen-
gemeinschaft

gutes Verhältnis z.Schüler
partnerschaftl. Verhältnis z.Schüler
freundschaftl. Verhältnis z.Schüler
kameradschaftl. Verhältnis z.Schüler
besonderes Verhältnis z.Schüler
vertrauenswürdiges Verhältnis z.
Schüler

Vermittler Lehrer-Schüler sein

Zusammenarbeit m.Schülern fördern
kameradschaftliche Zusammenarbeit
harmonische Zusammenarbeit
freundschaftliche Zusammenarbeit
persönliche Zusammenarbeit

Verständnis:
... haben f. Lernschwierigkeiten
... haben f. Schüler
... f.Probleme der Schüler
... f.Verhalten der Schüler
... für andere
... aufbringen
verständig sein
verständnisvoll sein
soziales Verständnis haben
verst. reagieren
... zwischen Lehrer und Schüler
besseres ... haben f. Schüler
... f.Jugendprobleme haben

eine Vormachtstellung haben

nicht vorschreiben, nach welchen Werten zu leben ist

bildhaftes Vorstellungsvermögen haben

Versuchsbereitschaft zeigen

Vorbereitung auf späteres Leben

Fähigkeit, praktische Vorschläge zu machen

einen gewissen Abstand halten

Angstabbau des Schülers vor dem Lehrer

keine Angst vor Autoritätsverlust

sich des Schülers annehmen

sich auch mit außerschulischen Dingen beschäftigen

nicht einmischen

gesunde Einstellung zu den Schülern

Leitlinien d.Schülern geben

Meinungsbildung zulassen

richtiger Weg zwischen Vorgesetzten und Kamerad

3. Wunsch nach Diskussion

Aktuelles besprechen
zeitkritische Probleme besprechen

Alltagsprobleme anschneiden

sich präzise ausdrücken

ausgehen v.persönl.Fragen

mit den Schülern persönl.Aussprache führen

Beispiele aus seinem Leben erzählen
persönl.Beispiele bringen
lebensnahe Beispiele bringen

Schwierigkeiten d.Schüler besprechen

eigene Beobachtungen einbringen

Diskussion:
Diskussion führen können
diskussionsfreudig
Diskussionsbereitschaft
Diskussion anbieten
Wunsch nach Diskussion
Diskussion herbeiführen

eingehen auf:
eingehen auf den einzelnen
eingehen auf den Schüler
eingehen auf die Erfahrung d.Schüler
eingehen auf Fragen u.Meinungen der Schüler
eingehen auf Gefühle der Schüler

eigene Erlebnisse einbringen

Experimente schildern

viele Fragen stellen

auf Fragen antworten
auf akute Fragen eingehen

kritische Gespräche führen

Gesprächsfreudigkeit
gesprächsbereit
Gesprächspartner f.alle Probleme

Gruppendiskussionen

Gruppenarbeit

Gruppendynamik entwickeln

direkter Kontakt zu Schülern
persönlicher Kontakt zu Schülern
Kontaktfähigkeit
kontaktfreudig

Kontakt herstellen z.Schülern

man muß mit ihm reden können

gute Reflexionen über Themen

soziale Umstände besprechen

Standpunkte durchsprechen

zum Tagesgeschehen Stellung nehmen

Einfluß auf Unbewußtes erklären

gegenüber dem Schüler aufmerksam
sein

4. Unterrichtsgestaltung

kein sinnloses Auswendiglernen
nicht Meinung aufdrängen
nicht belehrend sein
nicht nur beobachten im Unterricht
nicht mit Definitionen um sich werfen
keine bestimmten Denkmodelle forcieren
nicht zu viel Distanz zeigen
keine Gesamtwiederholung
keine Hektik
nicht nur nach Lehrplan
seine Macht nicht demonstrieren
den Schüler nicht manipulieren

Lehrmethoden effektiver bringen

Lehrstoff
gemeinsam erarbeiten
soll praxisbezogen sein
zurückstellen zugunsten v.Problemen und Erklärungen
aktuell einbringen
interessant bringen
durchsprechen, nicht nur unterstreichen
psychologisch weitergeben
nicht nur vortragen
nicht nur durchkauen
nicht nur durchziehen
nicht nur nach Buch
nicht nur durchnehmen
objektiv bringen

nicht zu sehr ins Detail gehen
nicht ablesen
für später bringen
lebensnah bringen
auf den Schüler abstimmen
gut erklären
... selbst verstehen u. beherrschen
nicht unbedingt verbindlich darstellen
nicht so trocken darbieten
... bringen anhand v. überzeugenden Beispielen und Spielen
... -vermittlung mit Erklärung
... -vermittlung verständlich bringen
logisch bringen
möglichst abwechslungsreich
im Überblick vermitteln
nach Interesse kürzen oder ausweiten

über den Lehrplan hinausgehen

Lehrstoff übertragen können ins Leben

Theorie mit Praxis verbinden

Tests als Unterrichtsauflockerung

Tips geben zum Lernen und Verhalten

Unterricht ...
individuell gestalten
interessant gestalten
abwechslungsreich
in Anlehnung an Philosophie der Antike
anders gestalten
im ... nicht nach Buch vorgehen
Aktualität im ...
mit Tests gestalten
nicht nach einem Schema
locker ablaufen lassen, leger
anschaulich mit Beispielen
mit Filmen und Experimenten
spannend gestalten
mit Exkursionen
praxisbezogen
lebensnah
frei
aufheiternd
schwerpunktmäßig
problemorientiert

verständlich weitergeben
verständlich gestalten
nicht starr führen
nicht nur stoffbezogen
nicht nur vortragend
nicht stur
nicht autoritär
nicht eintönig
Freude am ... bringen
aktiv bringen
Zeit zum Nachdenken geben
nicht theoretisch
angelegt auf Entfaltung d. einzelnen
fürs spätere Leben
mehr aus subjektiver Sicht d.Lehrers
mit eigener Stellungnahme
Unterrichtsmethode sollte sich von anderem unterscheiden
Unterrichtsmethode sollte psychologisch sein
persönlich gestalten

die Schüler gut beobachten

Schüler zur eigenen Meinung erziehen

Praxisnähe

sozialpsychol. lehren

keine reine Stoffvermittlung
Vermittlung v.Lebensvorstellungen
Vermitteln v.Fähigkeiten, die Psychol. im Alltag anwenden können
Vermitteln von Werten

Verständlichmachung v. Stoff

interessante Vorträge
freier und redegewandter Vortrag
gute Vorträge einbringen
anschauliche Vorträge einbringen
nicht so viel theor.Wissen einbringen
Wissen anschaulich vermitteln

Fachausdrücke erklären
nicht nur mit Fachausdrücken herumwerfen

für persönl.Fragen zur Verfügung stehen

nicht laut in die Klasse brüllen

die Fragen der Schüler nicht mangelhaft beantworten

Frontalunterricht

fortschrittliches Denken

nicht predigen

Möglichkeiten zu Referaten geben

Zeit zum Denken geben

Definitionen nur in beschränktem Maße auswendig lernen lassen

Motivation

sich mit den Schülern befassen

zum Fach Begeisterung wecken

Denkanstöße geben

Engagement f.den Schüler

sich für die Klasse einsetzen

auf die Schüler einwirken

Freude am Gegenstand vermitteln

auf Interesse am Fach wert legen
Interesse beim Schüler wecken

anregen zur Kommunikation

die Schüler motivieren
den Schüler dazu bringen, sich über Gefühle zu äußern
den Schüler zur Auseinandersetzung mit der Umwelt anhalten

gut mit Schülern umgehen können

auf Werte hinweisen
Werte vermitteln

auf Wünsche eingehen

die Klassengemeinschaft fördern

5. Problembewältigung und Hilfe, Beratung

in der Beratung locker

psychol. Berater sein
Berater bei Problemen der Schüler
beratende Funktion haben
Berater in Berufsfragen sein

hilfsbereit
dem Schüler helfen
helfen bei Persönlichkeitsbildung
Hilfe zur freien Problemäußerung
Hilfe bei gefährdeten Jugendlichen
psychol.u.philo.Hilfe
Hilfe zum Leben
Hilfe bei der Lebenseinstellung
Hilfe bei der Persönlichkeitsbildung d. Schülers
Hilfe bei seelichen Konflikten
Lebenshilfe geben

Einsichtigkeit in Probleme haben
Probleme in Gruppe erarbeiten
Probleme diskutieren
Probleme anschneiden
zu Problemen Stellung nehmen
mit Problemen beschäftigen
Probleme besprechen
Probleme verstehen
Probleme beantworten
auf Probleme eingehen
sich befassen mit Problemen
Probleme erörtern
Probleme analysieren
Probleme besser veranschaulichen
Rettungsring für die Probleme der Schüler sein
für Probleme der Schüler da sein
offen sein für Probleme
Verständnis haben für die Probleme der Schüler
bei Problemen mit Rat und Tat beistehen

Problemlösung und -versuch
Hilfe bei Problemen

Ratschläge erteilen u.a. für Kindererziehung

der Sache auf den Grund gehen

Seelendoktor sein

Lebenshilfe bieten

sich um sozial gestörte Kinder kümmern

auf die Dinge des täglichen Lebens eingehen

Freund und Helfer sein

erklären können und auch tun

6. Einstellung zum Bewertungssystem

nicht nur lernen

nicht allzu viel Fachwissen verlangen

Berücksichtigung v.Lernschwierigkeiten

keinen Druck ausüben

kein Zwang zum Lernen

Verhalten nicht gleich verurteilen

Verhalten nicht gleich auf Leistung beziehen

nicht zu streng sein

nicht strafen

Tests möglichst meiden

keine Prüfungen in dem Fach
Prüfungen möglichst meiden
nicht jede Kleinigkeit prüfen

Notengebung:
großzügiger
ohne Zwang
zweitrangig
nicht nach Wissen
nicht nach Prüfungen und Tests
nicht mit Notengebung drohen

kein Leistungsnachweis

weniger auf Leistung bedacht sein
weniger auf Leistung zielen
andere Leistungskriterien

nachsichtig sein
nicht so streng sein

Intelligenzleistungen weniger benoten

Formeln u.Definitionen nicht so wichtig sein

keine Erwartung auf Übermensch

keine Autorität durch Notendruck

in der Benotung auf Person eingehen

Benotung nach Sozialverhalten

keine Benotung im Fach
geistige Reife benoten
verständnisvoll beurteilen
Wissen und Wünsche berücksichtigen

7. Fachkompetenz in Philosophie, Psychologie und Pädagogik

als Lehrer akzeptiert werden

psychol.Fragen analysieren

bes.Ausbildung in psychol.Handhabung besitzen

Erfahrung haben auf dem Gebiet der Erziehungspsychologie

Erkenntnisse der Psychologie verständlich machen

durch höhere Erziehung helfen

Fach nicht als wichtigstes behandeln
Fach nicht als Hauptfach behandeln

kein Fachegoismus

sein Fachwissen perfekt beherrschen
Fachwissen haben

mehr als Fachwissen haben
nicht nur Fachwissen haben

Fähigkeit, zur Führung junger Menschen

Fähigkeit, gedanklich-philosophische Systeme aufzubauen

gute didaktische Fähigkeiten

pädagogische Fähigkeiten

Hintergründe psychologisch erklären

humanistische Ausbildung
humanistische Weltanschauung

vorbildliche Lebensphilosophie haben
Lebensphilosophie diskutieren
Lebensphilosophie lehren
Lebensphilosophie nicht aufdrängen

Pädagogik:

der pädagogische Ausbildung gerecht werden
pädagogische Fähigkeiten haben
pädagogisch sein
hervorragende pädagogische Fähigkeiten haben

pädagogische Fähigkeiten anwenden
in Pädagogik besser sein
Bescheid wissen bei pädagogischen Problemen
pädagogische Maßnahmen ergreifen
pädagogisches Verhalten zeigen
pädagogisches Fachwissen haben

Philosophie:

Philosophie soll begreiflich gemacht werden
nicht fanatisch sein in Philosophie
Philosophische Einführung nicht als Notenfach
Philosophie aktiv betreiben
Philosophie praktizieren

Philosoph und Lehrmeister sein

psychologisches und pädagogisches Wissen in der Schule anwenden

Einblick geben in psychologisches Geschehen

erklären können und auch tun

gute didaktische Fähigkeiten

8. Nicht eindeutig zuzuordnende Äußerungen

etwas von seinem Handwerk verstehen

jugendbezogen

keine Kanzelpredigt

er soll Kritik vertragen

Kritikfähigkeit lehren

Kritikverständnis haben

nicht nur Lehrer sein
nicht als Lehrer i.d. Klasse auftreten

keine Lehrereigenschaften haben

keinen Solo-Vortrag halten

der Mensch soll im Mittelpunkt stehen

'Nebenfigur' sein

kein Träumer sein

Akzeptieren von ...
... der Schüler
... von Meinungen der Schüler
... anderen Meinungen
... von philos.Gedanken und Bedürfnissen

Allgemeinwissen haben, großes
Allgemeinbildung haben, über

anpassen an die Schüler
anpassen an die Klasse

nicht autoritär sein

Autorität bewahren

Autorität ohne autoritäre Mittel einsetzen

mit den Schülern eine Einheit bilden

den Schüler einschätzen können

aus eigener Erkenntnis heraus lehren

Experimente nicht ohne Wissen der Schüler

eigene Fortbildungen durchführen

Erklären von Gruppenstrukturen

Identifizierung mit dem Lehrstoff

Informationen geben über richtiges Lernen und Verhalten
erstklassig informieren

sich selbst kennenlernen

die Schüler kennen

Lehrer soll die Schüler nicht deprimieren

Lernziel anstreben, nicht nur Phrasen

Lösen aus der Lehrerposition

eigene Meinung nicht aufdrängen

Schüler als Mensch betrachten

nicht einmischen in andere Lernbereiche

keine psychol.Vorbelastung haben

dem Schüler die priv. Sphäre lassen

Schweben wie in einer anderen Welt

Schüler soll nicht gezwungen werden, aufzupassen
Schüler nicht unterdrücken
keinen Schüler hervorheben
sich mit Schüler auf eine Ebene stellen
Schüler sollen sich mit eigenen Beiträgen beteiligen
dem Schüler etwas nachgeben können
den Schüler akzeptieren
den Schüler zu Wort kommen lassen
dem Schüler Verständnis lehren
den Schüler kennenlernen

peinliche Stimmung nicht aufkommen lassen

außerschulisches Treffen m.Schülern

keine schädlichen Ticks haben

geistige Überlegenheit nicht spüren lassen
dto. nicht ausspielen

LITERATURVERZEICHNIS

ACHS, O./KRASSNIGG, A.: Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule, Wien - München 1974

AIBAUER, R.: Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers, Regensburg 1954

ALLPORT, G.W.: Persönlichkeit. Struktur. Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart, Meisenheim 1959, 2. Auflage

ANGER, H.: Befragung und Erhebung, in: GRAUMANN, C.F., Handbuch der Psychologie, Bd.7, 1. Halbband, Göttingen, 1969

ANWEILER, O. u.a.: Bildungssysteme in Europa - Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens, Weinheim - Basel 1976

AUSUBEL, D.P.: Psychologie des Unterrichts, Weinheim - Basel 1974

BAUMGÄRTNER, A.M.: Wie sich Schüler heute ihren Lehrer wünschen, München 1969

BAYER, H./SCHÖNDORFER, U.: Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre - Lehrbuch der Philosophie, II.Teil, Wien 1977, 2. Auflage

BECKER, H. u.a.: Das Curriculum - Praxis, Wissenschaft und Politik, München 1977, 3. Auflage

BENEDIKT, E.: Die Schulversuche an den Allgemeinbildenden höheren Schulen gemäß Artikel II, § 6 der 4.SchOG-Novelle, in: Schulversuche zur Schulreform, mir als Kopie ohne weitere Quellenangaben überlassen, S.4o-45

BENEDIKT, E.: Das Modell I der Schulversuche auf der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, in: Schulversuche zur Schulreform, s.o., 46-69

BENEDIKT, E. u.a. (Hrsg.): Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Bd.I, Stand 1. Sept. 1978, Wien

BENZ, E./RÜCKRIEM, N.: Der Lehrer als Berater, Heidelberg 1978

BERGER, W.; Schulentwicklungen in vergleichender Sicht - USA, England, Frankreich, BRD, Schweiz und Österreich, Wien - München 1978

BERNDORF, W.: Wörterbuch der Soziologie, Frankfurt/M. 1972

BLÄTTNER, F.: Das Gymnasium, Heidelberg 1960, 8. Auflage

BLOOM, B.S.: Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1972

BODAMER, J.: Der Mensch ohne Ich, Freiburg - Basel - Wien 1981, 1o. Auflage

BODER, H.: Entwicklungspsychologie und Erziehungslehre, Wien, 197o

BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, Heidelberg 1974

BORPHY, J.E./GOOD, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion, München - Berlin - Wien 1976

BRUNNER, R.: Lehrerverhalten, Paderborn 1978

BRUNNHUBER, P./ZÖPFL, H.: Erziehungsziele konkret - Erziehung zum kritischen Ja - Ein Programm zur inneren Schulreform, Donauwörth 1975, 2. Auflage

BÜHLER, Charlotte: Psychologie im Leben unserer Zeit, München - Zürich 1962

BUNDESGSETZBLATT Nr. 275/197o, Wien 197o

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte, Reihe III/Nummer 14, Phil., Klagenfurt - Graz - Wien o.J.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte, Reihe II/Nummer 7, v.A.ZRZAVY, Graz 1977

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte, Reihe II/Nummer 1o, Evaluation der Schulversuche in der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Lehrer- und Schülerbefragung 1977, von G. PETRI, Graz 1978

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Die Allgemeinbildenden Höheren Schulen, österreichische Schulstatistik, Schuljahr 1978/79, St. 42/79, Wien 1979

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte,Reihe III/Nummer 12, Klagenfurt - Graz - Wien 1979

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte Reihe II/Nummer 15, Evaluation der Schulversuche in der Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen, Analyse von administrativen Daten, von G. PETRI, Graz 1981

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Arbeitsberichte Reihe III/Nummer 19, Beschreibung der Versuchsmodelle (I, II, III und III/O) für das Schuljahr 1981/82, Wien 1981

CALVERT, B.: Die Schülerrolle - Erwartungen und Beziehungen, Ravensburg 1975

CLAUSS, G./EBNER, H.: Grundlagen der Statistik - für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, Frankfurt/M. - Zürich 1971

DELLA PIANA, G.M./GAGE, N.L.: Pupils values and the validity of Minesota Teacher Attitude Inventory, in: J. educ.psychol. 1955, 46, p. 374-378

DERMUTZ, S./SEIDL, P.: Bitte zur Schulreform antreten, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Wien 1977, Heft 1/2, S. 19-27

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Strukturplan für Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1973, 2. Auflage

DIETRICH, G.: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts, München 1969

DOHSE, W., Das Schulzeugnis - Sein Wesen und seine Problematik, Weinheim 1967, 2.Auflage

DRAXEL, W. u.a.: Das österreichische Schulgesetz, Wien 1976

DREVER/FRÖHLICH: Wörterbuch der Psychologie, München 1970 4. Auflage

DUDEN, Fremdwörterbuch, Bd.5, Mannheim - Wien - Zürich 1974, 3. Auflage

ENGELBRECHT, H.: Der Philosophische Einführungsunterricht in der Sicht der Schüler, in Erziehung und Unterricht, 116, 1966, S. 156-166

FADRUS, V.: Lehrpläne für die Allgemeinbildenden Oberschulen, Sonderdruck aus dem Buch: Die Schulreform in Österreich, II. Bd., Wien o.J.

FAUST, A.: Leistungsbenotung vor und nach Übertritt in weiterführende Schulen, in: Die höhere Schule, 25. Jg., 1972, H.4, S. 8o-82

FERDINAND, W./KIWITZ, H.: Über die Häufigkeitsverteilung der Zeugnisnoten 1 bis 6 - Eine Untersuchung im 4. Schuljahr, in: Neue deutsche Schule, 1964, H.8, S. 162-165

FEY, E.: Beiträge zum philosophischen Unterricht in europäischen Ländern, Münster 1978

FIPPINGER, F.: Untersuchungen zum Lehrerimage bei Hauptschülern, in: IRLE, M. (Hrsg.): Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1969, S. 552-56o

FRANKL, V.E.: Theorie und Therapie der Neurosen, Einführung in die Logotherapie und Existenzanalyse, München 1975, 4. Auflage

FREY, K. u.a.: Curriculumreform unter europäischen Perspektiven, Berlin - Frankfurt - München 1978

FÜRNTRATT, E.: Untersuchungen zum Image der Psychologie in Deutschland:
I. Die Stellung der wissenschaftlichen Psychologie zu anderen Fachgebieten in der Vorstellung von Oberschülern
III. Die Vorstellungen verschiedener Gruppen von den im Studium gestellten Anforderungen
IV. Die Vorstellungen verschiedener Gruppen von den Fragestellungen der wissenschaftlichen Psychologie,
alle in: Psychol. Beiträge 1969, 11. S. 368-389; S. 523-542; S. 5o9-522

GARLICHS u.a.: Didaktik offener Curricula, Weinheim 1976, 2. Auflage

GASPARI, Chr./MILLENDORFER, H.: Prognose für Österreich, Wien 1973

GASTAGER, H. u. S.: Die Fassadenfamilie, München 1973

GEISSLER, E.: Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn 1975, 5. Auflage

GERSTENMAIER, J.: Urteile von Schülern über Lehrer Weinheim - Basel 1975

GÜNNER, R.: Curriculum-Forschung als Instrument bildungspolitischer Entscheidung, Salzburger Universitätsreden, Heft 41, Salzburg - München 1975, 2. Auflage

GORDON, C.W.: Die Schulklasse als ein soziales System, in: HEINTZ, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule, Köln - Opladen 1959, S. 131 ff

GOTTSCHALCH, W. u.a.: Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971

GOTTSCHALDT, K.: Das Problem der Phänomenologetik der Persönlichkeit, in: LERSCH, Ph./THOMAE, E.(Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Band IV, Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1961

GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim - Basel 198o, 1o. Auflage

GRÖSCHEL, H.(Hrsg.): Das Lehrer-Schüler-Verhalten in Erziehung und Unterricht, München 1975

GRUBITZSCH, S./VOGT, H.: Das Polaritätsprofil zur Erfassung stereotyper Urteilsstrukturen in Schule und Psychologie, 197o, H.4, S. 97-113 und H.5, S. 144-151

GSTETTNER, P.: Innovationsprojekte in Schulen - neue Lernfelder für Wissenschaftler und Lehrer, in: Erziehung und Unterricht, 1973, 124, H.7, S. 461-47o

GSTETTNER, P.: Schulversuche in Österreich: Eine kritische Bestandsaufnahme, in: Gesamtschulinformationen, 1974, 7, H.1, S. 26-35

GSTETTNER, P./RUMPF, H.: Was verändern unsere Schulversuche? in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1974, 3., H.2, S. 233-256

GSTETTNER, P./SEIDL, P.: Sozialwissenschaft und Bildungsreform, Köln - Berlin 1975

GUILFORD, J.-P.: Persönlichkeit, Weinheim 1971, 5.Auflage

GUSDORF, G.: Wozu Lehrer?, Paderborn 197o

HASEMANN, K.: Kritiken der Hochschulreife, Berlin - Basel 197o

HÄUSSLER, F./REDL, F.: Einführung in die Psychologie, Wien 1933

HÄUSSLER, F./NOWOTNY, E.: Einführung in die Psychologie und die Grundlehren der Logik, Wien 1949, 3.Auflage

HECKHAUSEN, H.: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele, in: Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie, Frankfurt/M. 1974, S. 575-6o1

HEHLMANN, W.: Geschichte der Psychologie, Stuttgart 1963

HEILAND, H.: Schüler und Lehrer, Ratingen 1971

HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULTZ, W.: Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1979

HELLER, K./NICKEL, H.: Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1978

HELLER, K./ROSEMANN, B.: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen, Stuttgart 1974

HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik, in: Päd.Schriften, Hrsg. Otto WILLMANN u. Th. FRITSCH, Bd.1, Leipzig 1913, 8. Auflage

HERRMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1972, 2. Auflage

HERRMANN, Th.: Psychologie der Erziehungsziele, Düsseldorf 1974, 4. Auflage

HITPASS , J.: Verlaufsanalyse des schulischen Schicksals eines Sextaner-Jahrgangs von der Aufnahme bis zur Reifeprüfung, in: Schule und Psychologie, 14. Jg. 1967, S. 371-378

HÜFLER, A.: Zur Reform der philosophischen Propädeutik, in: Zeitschrift des österreichischen Gymnasiums, 1899, S. 256

HOFSTÄTTER, P.R.: Was man von Psychologen erwartet, in: HARDESTY u. EIFERTH: Forderungen an die Psychologie, Bern 1965, S. 252-271

HOFSTÄTTER, P.R.: Differentielle Psychologie, Stuttgart 1971

HOFSTÄTTER, P.R.: Das Fischerlexikon Psychologie, Frankfurt 1973

HOLZINGER, F.: Leistungssteigerung durch Leistungsmessung, Wien 1955

HORNEY, W.: Die Schülerleistung, in: Handbuch für Lehrer, Bd.1, Gütersloh 1966, S. 136-149

"ibf", Informationsdienst für Bildungspolitik und Forschung, Nr. 189/19o, Wien 1973

ILLICHMANN, A.: Curriculum Psychologie, Salzburg 1977

ILLICHMANN, A./HOFER-MOSER, A.: Die Schulfächer im Urteil der Schüler, in: Spectrum paedagogicum, Heft 1, 1973

INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Texte und Untersuchungsberichte, Weinheim 1971

JERUSALEM, W.: Lehrbuch der Psychologie, Wien 1922, 7.Auflage

JUNG, C.G.: Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten, Zürich 1945 , 4.Auflage

JOHNSON, M.Jr.: Definitionen und MOdelle in der Curriculumtheorie, in: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H.L.(Hrsg.): Curriculumrevision, München 1972, 3.Auflage, S.3o-46

KAINZ, F.: Psychologie der Sprache, Bd.1, Stuttgart 1962, 3.Auflage

KEIL, W.: Psychologie des Unterrichts, München 1977

KEILHACKER, M.: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg 1932

KITTLER, U.: Problemorientierter Psychologieunterricht - Versuch einer Synkrise des Unterrichtsfaches Psychologie in der Sekundarstufe II, Dissertation der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Dortmund 1978

KITTLER, U.: Psychologieunterricht, Rheinstetten 198o

KOCH, M.: Die Begriffe Persönlichkeit und Charakter, in: LERSCH, Ph./THOMAE, H.(Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd.4, Persönlichkeitsforschung, Göttingen 196o, S. 3-29

KÜCKEIS-STANGL, E./SEIDL, P.: Die Sekundarstufe 1 als Angelpunkt meritkratischer Bildungsreformen, in: KEIM, W. (Hrsg.): Sekundarstufe 1, Königstein/TS. 1978, S. 169-193

KONECNY, E.: Psychologie. Lehrbuch der Philosophie, 1.Teil, Wien 1974, 2.Auflage

KONECNY, E.: Psychologie. Lehrbuch der Philosophie, 1.Teil, Wien 1981, 5.Auflage

KOUNIN, J.S.: Discipline and Group - Management in Classrooms, New York 197o

KOWAL, S./OERTER, R./TODT, W.: Zur Situation des Psychologieunterrichts an Gymnasien, Bericht über ein Symposion v. 2.-4.3.1979 auf Schloß Rauschholzhausen, in: Psychol.Rundschau, 8., 1979, S. 251-256

KOZLIK, A.: Curriculumtheorie und Emanzipation, Wien - München 1974

KRAAK, B.: Auswirkungen von Psychologieunterricht auf soziale und pädagogische Vorurteile, Weinheim 1968

KRONES, E.: "Schöpferische Initiativen" durch Weisungen, in: Schulheft 3/76, Wien - München 1976, S. 57-6o

KUHR, I.: Schule und Jugendämter in einer ausgebombten Stadt, Gemeindestudie des Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung, Darmstadt 1952

KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Psychologie, H.23 der Reihe "Schulreform NW, Sekundarstufe II - Arbeitsmaterialien und Berichte", Düsseldorf o.J.

KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Gymnasiale Oberstufe, Richtlinien Psychologie, H.4729 der Schriftenreihe "Die Schule in Nordrhein-Westfalen", Köln 1981

LEHMEIER, H.: Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II, Überlegungen und Untersuchungsergebnisse zur Vorbereitung eines neuen Unterrichtsfaches, Frankfurt/M.-Bern 1976

LERSCH, Ph.: Aufbau des Charakters, München 1966, 1o. Auflage

LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1968, 3. Auflage

LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1969, 3. Auflage

LIESSMANN, K.: Probleme des Ethikunterrichts, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 3. Jg., Aug. 1981, S. 143-147

LINDNER/FRÖHLICH, G.: Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft, Wien 1898, 11. Auflage

LOBKOWICZ, N.: Einleitungsreferat in "Mut zur Erziehung", - Beiträge zu einem Forum am 9./1o.Jan.1978 im Wissenschaftszentrum Bonn - Bad Godesberg, S. 7-15

LOCHNER, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft, Meisenheim 1963

MAGER, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1965

MAYER, O.: Das Modell II der Schulversuche auf der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule, in: "Schulversuche zur Schulreform", o.J. s.S. 5o-56 unter BENEDIKT

MEYER, G.: The Effects of Recall and Recognition of the Examination Set in Classroom Situation, in: J. Educ. psychol. 27, 1936, 81

MOSER, H.: Entwicklungen in den letzten 1oo Jahren, in: BURKERT, D.(Hrsg.): Texte zur Sprachtheorie, München 1974, 3. Auflage, S. 67-68

NAVE-HERZ, R.: Die Rolle des Lehrers, Darmstadt 1977

NICKEL, H.: Psychologie des Lehrerverhaltens, München - Basel 1978, 2. Auflage

NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd. II, Bern - Stuttgart - Wien 1981, 3. Auflage

NOVOTNY, H.: Zusammenhang zwischen dem Führungsstil des Lehrers und der Sozialstruktur der Klasse, Dissertation der Universität Wien 1968

NOWOTNY, E.: Psychologie, Einführung und Übersicht, Wien 1972, 3. Auflage

NOWOTNY, E.: Psychologie, Einführung - Übersicht - Arbeitsvorschläge, Wien 1979, 1. Auflage

NOWOTNY, E.: Das Modell III der Schulversuche auf der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule, in: Schulversuche zur Schulreform, o.J. s.S. 57-61 unter BENEDIKT

ODENBACH, K.: Lexikon der Schulpädagogik, Braunschweig 1974

OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1972, 11. Auflage

PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig 1919, 3. Auflage

PETAK, A.: Schulversuche an der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule - Wie Wiener Schüler darüber denken. In: Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift, 127 Jg., H.5, 1977, S. 343-354

PIPEREK, M.: Psychische Umweltvergiftung, Wien - Stuttgart 1974

PONGRATZ, L.J.: Problemgeschichte der Psychologie, Bern 1967

POTTHOFF, W.: Curriculum-Entwicklungen - Modelle und Strategien, Workshop Schulpädagogik, Materialien Nr.7, Ravensburg 1978, 4. Auflage

PREE, F.: Der philosophische Einführungsunterricht in Österreich, in: FREY, E.: Beiträge zum philosophischen Einführungsunterricht in europäischen Ländern, Münster 1978

RADFORD, J./ROSE, D.: The Teaching of Psychology, Chichester - New York - Brisbane - Toronto 1978

RANK, Th.: Schulleistungen und Persönlichkeit, Reihe: Wissenschaftliche Jugendkunde, H.4, München 1962

REDL, F.: Erziehung schwieriger Kinder, München 1971

REITER, F.R.: Verordnete Schulversuche, in: Schulheft 3/1976, S. 51-56

RHEINBERG, F.: Notenfunktionen, unveröffentlichtes Manuskript an der Ruhr-Universität, Bochum 1977

ROBINSOHN, S.: Die Rolle des Lehrers in der modernen Erziehung, in: SCHULLER, A.(Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel, Weinheim 1971, S. 225-237

RÖSLER, H.D.: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil des Schülers, in: Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 1964, 9, S. 79-85

ROGERS, C.-G.: Die klienten-bezogene Gesprächstherapie, München 1972, 2. Auflage

ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer, München 198o

RUCH, F.L./ZIMBARDO, P.G.: Lehrbuch der Psychologie, Berlin - Heidelberg 1974

SCHEFFLER, I.: Die Sprache der Erziehung, Düsseldorf 1971

SCHENK-DANZINGER, L.: Entwicklungspsychologie, Wien 1977

SCHEUCH, E.K.: Das Interview in der Sozialforschung, in: KÖNIG, R.(Hrsg.): Handbuch der emp. Sozialforschung, Stuttgart 1962

SCHMACK, E.: Unterrichtsanalytik, Kastellaun 1976

SCHREINER, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum, Frankfurt/M. 1973

SCHWÄBISCH, L./SIEMS, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Kommunikations- und Verhaltenstraining, Reinbek bei Hamburg 1974

SEIDL, P.: Progressive Bildungspolitik vor dem Bankrott? In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 4. Jg., 1975, H.1, S. 69-84

SEIDL, P.: Die verhinderte Gesamtschulreform in Österreich, in: KEIM, W. (Hrsg.): Sekundarstufe I, Königstein/Ts. 1978, S. 394-408

SEIDL, P.: Aufbruch einer kritischen Pädagogischen Psychologie, in: "Schulheft" 4, 1979, S. 48-52

SEIFFGE-KRENKE, I.: Konstruktion und Evaluation eines Psychologie-Curriculums, Vortragsmanuskript Universität Gießen, 26.1.1977

SEIFFGE-KRENKE, I.: Handbuch Psychologie-Unterricht, Düsseldorf 1981

SEIFFGE-KRENKE, I.: Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II: Entwicklung, Perspektiven, Probleme, in: Zeitschrift Psychol. Erziehung, Unterricht, 26. Jg., 1979, S. 154-169

SPAEMANN, R.: Die Herausforderung, in: Mut zur Erziehung, Beiträge zu einem Forum am 9./10.Jan.1978 im Wissenschaftszentrum Bonn - Bad Godesberg - Stuttgart 1978, S. 16-34

STEMME, F.: Pädagogische Psychologie, Bad Heilbrunn/Obb. 1970

STÖGER, H.-J.: Psychologie-Bücher, in: Verband der Psychologie-Lehrer an Gymnasien e.V., 5. Juli 1980, S. 9-17

STURZBECKER, K.: Psychologieunterricht an Gymnasien, Zeitschrift Deutsche Höhere Schule, 8, 1979, S. 318-325

TAUSCH, R./TAUSCH, A.-M.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1979, 9. Auflage

THALMANN, H.-C.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, Stuttgart 1971

TINBERGEN, N.: Instinktlehre, Berlin - Hamburg 1972

TROW, W.C. u.a.: Psychologie des Gruppenverhaltens. Die Klasse als Gruppe, in: WEINERT, F.(Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln - Berlin 1970, 5. Auflage, S. 285-294

TÜTKEN, H.: Lehrplan und Begabung, in: ROTH, R.(Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 461-471

TURSKY, I.: Zukunftserwartungen 15jähriger Jugendlicher in Beziehung zu den soziologischen Lebensbedingungen, in: Beiträge zur Pädagogischen Psychologie, H.35o-353, o.J.

VERBAND DER PSYCHOLOGIE-LEHRER AN GYMNASIEN (Hrsg.): Rundbriefe Nr. 1 - 8, Hennef 1978 - 1982

VERORDNUNGSBLATT für den Dienstbereich des Bundesmini steriums für Unterricht, V. Sondernummer, Wien 1963, Stück 7e

VERORDNUNGSBLATT für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, II. Sondernummer, Wien 1964, Stück 7b

VERORDNUNGSBLATT für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht und Kunst, Wissenschaft und Forschung, VI. Sondernummer, Wien 1976

VONTOBEL, J./RIES, M.-L.: Das Bild des Psychologen in der Öffentlichkeit und die Vermutungen der Psychologen darüber, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 28/2, 1969, S. 111-134

WATSON, J.B.: Behavior. An introduction to comparative psychology, New York 1914

WATZLAWICK, P./BEAVIN, J.H. ACKSON DON D.: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien, Bern - Stuttgart - Wien 1974, 4. Auflage

WEBER, E.: Erziehungsstile, Auer - Donauwörth 1978, 7. Auflage

WEINERT, F.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers, in: HERRMANN, Th.(Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1974, 4. Auflage, S. 95-1o9

WEISS, R.: Zensur und Zeugnis, Linz - Hasslinger 1965

WELLECK, A.: Die Polarität im Aufbau des Charakters, Bern 1966, 3. Auflage

WERTHEIMER, M.: Kurze Geschichte der Psychologie, München 1971

WITHOFT, H.W.: Anregungen zu einer Statistik über die Schulbahnen der Volksschüler, in: Zeitschrift für päd. Psychologie, 13. Jg., 1912, S. 597-623

WITTY, P.: An Analysis of the personality traits of the effective teacher, in: Journ.educ.Research, 1947, 4o, S. 662-671

WUNDT, W.: Grundriß der Psychologie, Leipzig 19o1, 4.Auflage

WURM, W.: Zur Reform der AHS-Oberstufe in Österreich, in: Zeitschrift "AHS - aktuell", Folge 9, 198o, S. 1-5

ZEIDLER, K.:Zur Frage der Zeugnisgestaltung, in: Die Erziehung, Leipzig, 3.Jg., 1928, S. 175-183

ZIEGENSPECK, J.: Zensur und Zeugnis in der Schule, Hannover 1973

ZILSEL, E.: Der einführende Philosophieunterricht an den neuen Oberschulen, ein Beitrag zur Schulreform. In: Zeitschrift "Volkserziehung", Nachrichten des österreichischen Unterrichtsamtes, Päd.Teil, Jg. 1921

ZIMMERMANN, R.: Philosophische Propädeutik, Wien 1867, 3. Auflage

ZRZAVY, A.: Lehrerbefragung 1975, s. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Arbeitsberichte Reihe II/ Nr. 2, Graz 1977